

LISANDRA OGG GOMES

**INFÂNCIA, INDÚSTRIA CULTURAL E ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL: IMAGENS CONCATENADAS**

CURITIBA  
2005

LISANDRA OGG GOMES

**INFÂNCIA, INDÚSTRIA CULTURAL E ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL: IMAGENS CONCATENADAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-Graduação em Educação – Linha de Culturas, Saberes e Práticas Escolares –, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Rosa Maria Dalla Costa

CURITIBA  
2005

Catálogo na publicação  
Sirlei R. Gdulla - CRB9/985  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

G633      Gomes, Lisandra Ogg.  
            Infância, indústria cultural e escola de educação  
            infantil: imagens concatenadas. / Lisandra Ogg Gomes. -  
            Curitiba, 2005.  
            122f.

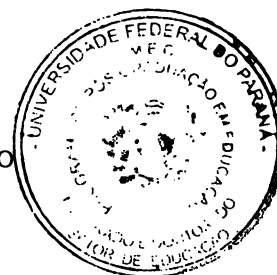
            Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação,  
            Universidade Federal do Paraná.

            1. Educação de crianças. 2. Indústria cultural. 3.  
            Comunicação de massa e cultura. I. Título.

CDD 372.8904  
CDU 372.8



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CERTIFICO ainda, que a Dissertação de **LISANDRA OGG GOMES**, intitulada **“INFÂNCIA, INDÚSTRIA CULTURAL E ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: IMAGENS CONCATENADOS”**, foi aprovada em arguição pública pela Banca Examinadora composta pelos seguintes Professores: DR<sup>a</sup> ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA (Presidente), DR<sup>a</sup> MARIA APARECIDA BACCEGA, DR<sup>a</sup> TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA e DR. GERALDO BALDUÍNO HORN (Membros Titulares), os quais conferiram, respectivamente, os resultados abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA		Aprovada
DR <sup>a</sup> MARIA APARECIDA BACCEGA		Aprovada
DR <sup>a</sup> TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovada
DR. GERALDO BALDUÍNO HORN		Aprovada

CERTIFICO, finalmente, que, diante do disposto no Regimento do Curso, os resultados acima referidos, obtidos pela interessada nomeada, resultam na aprovação da mesma como MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Curitiba, 03 de agosto de 2005

Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

## Agradecimentos

À minha orientadora Rosa Dalla Costa pela confiança.  
Aos professores Tânia Braga, Geraldo Horn, Maria Aparecida Baccega, Leilah  
Bufrem, Maria Rita de Assis César, Tânia Baibich, Nilson Fernandes  
Dinis, Luís Fernando Cerri, Gilberto de Castro, Gizele Souza e Elisa  
Dalla Bona pelos estudos proporcionados.  
Às Escolas que possibilitaram a pesquisa de campo pelo acolhimento.  
Às professoras e às crianças envolvidas nesta dissertação pela cooperação.  
Às bibliotecas de Humanas e Educação/UFPR, Joel Martins/UNICAMP,  
Educação/USP e Mário de Andrade (São Paulo).  
Aos colegas do curso de mestrado em Educação da UFPR.  
Aos meus amigos que de formas distintas contribuíram com esta pesquisa.  
Aos meus pais e aos meus irmãos pelo carinho e compreensão.  
E finalmente, ao Alexandre pelo amor, incentivo e colaboração sempre presente.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....</b>	<b>iv</b>
<b>LISTA DE APÊNDICES .....</b>	<b>v</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>vii</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>1 CULTURA, ESCOLA E MEIOS: IMAGENS QUE SE ENTRELAÇAM.....</b>	<b>12</b>
1.1 APORTES CONCEITUAIS.....	13
1.1.1 Cultura e escola.....	13
1.1.2 Cultura e comunicação de massa .....	22
1.2 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA FORMAÇÃO E AS NOVAS PERSPECTIVAS .....	26
1.2.1 O nascimento da infância e a formação da escola de educação infantil .....	26
1.2.2 A formação da escola de educação infantil no Brasil .....	32
<b>2 A INDÚSTRIA CULTURAL SEMPRE PRESENTE .....</b>	<b>41</b>
2.1 MODOS DA COMUNICAÇÃO DE MASSA.....	42
2.2 INDÚSTRIA CULTURAL E A FORMAÇÃO PARA A ADAPTAÇÃO.....	50
2.2.1 O conceito hoje .....	56
<b>3 QUE SENTIDOS DA INDÚSTRIA CULTURAL ESTÃO PRESENTES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL?.....</b>	<b>61</b>
3.1 COLECIONANDO IMAGENS ESCOLARES.....	62
3.1.1 Paisagem escolar pública.....	70
3.1.2 Paisagem escolar particular .....	75
3.2 ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM A PRESENÇA DA INDÚSTRIA CULTURAL NAS ESCOLAS PESQUISADAS .....	80
3.2.1 As imagens presentes nas escolas de educação infantil .....	82
3.2.2 Os produtos presentes nas escolas de educação infantil .....	88
3.2.3 As linguagens presentes nas escolas de educação infantil .....	94
3.2.4 As mediações nas escolas de educação infantil .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>118</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELA 1	CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DE IDADE E TAXA DE FREQUÊNCIA À ESCOLA OU CRECHE, POR GRUPOS DE IDADE, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES, 2001.....	38
TABELA 2	PESSOAS QUE FREQUENTAVAM CRECHE E PRÉ-ESCOLA, SEGUNDO A REDE DE ENSINO E O GRUPO DE IDADE – BRASIL.....	38
TABELA 3	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE, POR GRUPOS DE IDADE E CLASSES DE RENDIMENTO MÉDIO MENSAL FAMILIAR <i>PER CAPITA</i> EM SALÁRIO MÍNIMO, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES – 2001.....	39
TABELA 4	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS DE IDADE, POR GRUPOS DE IDADE E CLASSES DE RENDIMENTO MÉDIO MENSAL FAMILIAR <i>PER CAPITA</i> EM SALÁRIO MÍNIMO, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES – 2001.....	40
TABELA 5	MÍDIA NO MUNDO, SEGUNDO DADOS DA UNESCO - 1999.....	46
TABELA 6	DOMICÍLIOS PARTICULARES PERMANENTES, SEGUNDO ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DOS DOMICÍLIOS – BRASIL.....	47
TABELA 7	TAXA DE OCUPAÇÃO POR PESSOAS DE 10 OU MAIS ANOS DE IDADE, POR CLASSE DE RENDIMENTO DE TRABALHO E DISTRIBUIÇÃO DE RENDA – IBGE/ANEP – 2002 .....	65
TABELA 8	RESULTADO DA PESQUISA DE CAMPO, GRAU DE INSTRUÇÃO DOS PAIS, SEGUNDO QUESTIONÁRIO, ESCOLAS PÚBLICA E PRIVADA, 2004.....	66
TABELA 9	RESULTADO DA PESQUISA DE CAMPO, OBJETOS QUE POSSUEM EM CASA, ESCOLAS PRIVADA E PÚBLICA, 2004.....	67
GRÁFICO 1	PORCENTAGEM DOS PAIS QUE DIZEM PERCEBER MUDANÇAS NO COMPORTAMENTO DO FILHO/A APÓS O USO DE ALGUM MEIOS DE COMUNICAÇÃO. ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA, 2004 .....	84
GRÁFICO 2	PORCENTAGEM DOS PAIS QUE COMPRAM OBJETOS QUE SEU FILHO/A VIU PELOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO. ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA, 2004.....	92

## **LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICE – 1	CRITÉRIOS DE OBSERVAÇÃO .....	113
APÊNDICE – 2	MODELO DE QUESTIONÁRIO .....	115
APÊNDICE – 3	ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	117



## **RESUMO**

Esta pesquisa analisa como a indústria cultural está presente em duas escolas de educação infantil, uma pública e outra particular, na cidade de Curitiba. O estudo fundamenta-se em duas áreas das ciências humanas, Educação e Comunicação Social. Demarcados os campos, o estudo julga a escola e a indústria cultural. A escola, reconhecida por ser um espaço formalizado para o trabalho com o conhecimento. A indústria cultural, reconhecida por sua abrangência na produção de sentidos sociais. Ao se fazer uso deste conceito foi enfatizado o pensamento dos teóricos da Escola de Frankfurt, Max Horkheimer e Theodor Adorno. Desse modo, procurou-se demonstrar as mediações ocorridas entre as crianças e as professoras, considerando as intervenções escolares e os sentidos que as crianças deram ao que viram e ouviram pelos meios de comunicação de massa. Elaborada a análise documental e a pesquisa de campo, foram identificados quatro elementos que caracterizam a presença da indústria cultural na escola de educação infantil: linguagem, imagens, produtos e mediações. Nesse sentido, esta pesquisa ressalta a importância de um trabalho escolar que desenvolva a reflexão, a compreensão e o questionamento sobre a padronização e a mercantilização da cultura.

Palavras-chaves: Escola de educação infantil, meios de comunicação de massa, indústria cultural e cultura.

## **ABSTRACT**

This research analyzes how the cultural industry to be presence of their two primary schools, a public and a private in the city of Curitiba. Its focus is on two areas of the human sciences, Education and Social Communication. Demarcated the areas, the study think about the school and the cultural industry. The school, because it is recognized for being the legitimized space for work with knowledge. The cultural industry, because of its influence in the production of social values. The theoretical background of this study is: the School of Frankfurt, Max Horkheimer and Theodor Adorno. Thus, this research want to demonstrate the mediations between the children and the teachers, considering the schools interventions and the children's expressions from that they had seen and heard from the mass medias. After the bibliographical revision and the field research, four elements were identified as characterizing the presence of the cultural industry in the primary school's education: language, images, products and mediations. In this way, the present research emphasizes the importance of a school work that develops the reflection, the understanding and the questioning on the patronization and merchandising of culture.

**Keywords:** Primary school, media, cultural industry and culture.

## INTRODUÇÃO

Uma dimensão mais clara sobre a presença e a participação da criança na sociedade inicia-se com as mudanças sociais, econômicas, culturais e com as transformações tecnológicas que intervieram em uma concepção de infância com características e necessidades próprias, mas que pode variar segundo a cultura, a sociedade e a família.

Considera-se a criança como um sujeito ativo que interfere no seu meio social antes mesmo do seu nascimento, porque a família se reorganiza e situa um espaço para o novo membro que chega. A comunidade da qual fará parte também estabelece um lugar para ela ao planejar políticas e propostas sociais. Mas se há esse reconhecimento é porque a infância foi revelada como uma das etapas da vida do indivíduo e um dos diversos processos que fazem parte da realidade social.

Entretanto, há ambigüidades ao se pensar a criança, pois de acordo com as circunstâncias ela pode ser considerada como um sujeito ativo, autônomo e possuidor de direitos, ou ser considerada como um sujeito dependente e passivo dadas as suas faltas e carências cognitivas, físicas e emocionais. O reconhecimento da criança como um indivíduo passivo decorre de uma visão adultocêntrica. É o adulto que estabelece o que é próprio da criança e, ao integrar representações sociais e crenças, estrutura e institui a idéia de infância. Portanto, a infância se caracteriza como uma construção social e tem como seu porta-voz o adulto, pois ele considera a criança como incapaz de falar e de ponderar. Ainda que de modo diverso, essa visão perdura nos dias atuais, porque é o adulto quem circunscreve a criança em uma categoria social, planeja o espaço e o tempo dela, constrói e seleciona objetos específicos de acordo com o gênero e as idades e estabelece dispositivos e estratégias para o desenvolvimento infantil. Todavia, visualizar a criança como um indivíduo ativo implica reconhecer sua capacidade de realizar sínteses próprias a partir das recepções e mediações que faz no

seu espaço social. Isso significa que a criança participa da sua cultura ao interagir com outros – adultos e crianças –, sempre atenta aos modos de relacionamentos, aos valores, às idéias, às crenças e, assim, ela constrói uma cultura<sup>1</sup> própria sob seu modo de olhar o mundo.

No Brasil, no século XX, a educação das crianças deixou de ser responsabilidade apenas da família e passou a ser dever do Estado, com a regulamentação de leis e o direito à escola de educação infantil. Os elementos que constituem a educação infantil diferem do ensino fundamental. A educação infantil não tem caráter obrigatório e o ensino que propõe tem como objetivo complementar a ação da família e da comunidade; portanto, a especificidade dessa proposta está relacionada ao cuidado e à educação para com esses pequenos cidadãos. Em grande parte, as pesquisas a respeito da educação infantil são articuladas com estudos que partem de fatores políticos, história da infância e da criança, programas sociais e propostas de ensino.

Não de modo diferente, esta dissertação configurou-se a partir das observações que esta pesquisadora fez em seu ambiente de trabalho<sup>2</sup>. É natural que o professor, na atuação da sua profissão, formule questões durante sua prática. Da observação da rotina escolar, percebeu-se que as conversas e as brincadeiras das crianças da educação infantil estavam relacionadas com o que viam ou ouviam nos meios de comunicação. Eram falas fascinadas que contavam detalhes de situações específicas que advinham dos veículos de comunicação. Eram brincadeiras que indicavam as mediações que as crianças faziam entre os meios e o aprendizado escolar. Contudo, quando o professor observa sem critérios corre o risco de apenas continuar a propagar discursos estabelecidos na sociedade. Esses discursos podem estar relacionados a uma

---

<sup>1</sup> Nessa situação a palavra cultura será usada para revelar que a criança cultiva outras e novas formas de percepção e compreensão do mundo.

<sup>2</sup> Refiro-me a minha atuação enquanto professora de educação infantil.

concepção apocalíptica<sup>3</sup>, que entende os veículos de comunicação por seu caráter manipulatório e coercitivo, ou integrada, que aceita a importância dos meios por possibilitar a participação social. São idéias que por si só não priorizam uma análise reflexiva e crítica, apenas constatações e repetições de julgamento comum. Estas questões da prática docente se transformaram em dúvidas e questionamentos. Como é possível ensinar que a música transmitida pelas rádios é sexista e preconceituosa? Por que a voz do professor, às vezes, emudece para as crianças quando ficam diante da imagem? Como educar para uma sociedade mais justa se os meios incitam o individualismo e o consumismo como forma de realização pessoal?

Foram perguntas iniciais que conduziram esta pesquisadora a obter respostas mais criteriosas. Então, primeiramente, buscou-se um estudo mais aprofundado no curso de especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, proposto pela Universidade Federal do Paraná entre os anos de 2000 e 2001. As respostas se concretizaram em uma monografia que objetivou estudar a interferência da televisão em duas escolas de educação infantil, sendo uma pública e outra privada<sup>4</sup>. A intenção de estudar um espaço público e outro particular foi perceber se as interferências da televisão são distintas dadas as circunstâncias sociais e econômicas. A partir da construção dessa pesquisa houve a possibilidade de conhecer e compreender o conceito de indústria cultural, formulado por Max Horkheimer e Theodor Adorno. Em decorrência desse trabalho principiou-se um estudo sobre como a produção cultural é comercializada nos meios de comunicação de massa – televisão, rádio, cinema, vídeo, jornais e revistas – e qual é o papel da escola diante dessa questão. Ainda que o trabalho monográfico tenha esclarecido a pergunta que se propôs, uma nova questão surgiu e se configurou nesta dissertação.

---

<sup>3</sup> Faz-se referência ao livro de ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

<sup>4</sup> A esse respeito ver: GOMES, Lisandra Ogg. **Televisão: problema ou desafio para a escola de educação infantil?** Curitiba, 2002. Monografia (Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

A perspectiva aqui apresentada procura analisar como a indústria cultural está presente na pré-escola – crianças de 4 e 5 anos e 5 e 6 anos –, sendo uma escola de educação infantil pública e outra particular.

Exposta a pergunta principal, é preciso analisar os elementos que a compõem e os objetivos propostos que irão tecer este trabalho. Primeiramente, objetivou-se a escola, o espaço a ser pesquisado, porque esse é um local referendado para a formação do indivíduo. A escola tem um papel único e diferenciado na sociedade, pois, de forma sistematizada, trabalha com as práticas e as produções culturais, ensinando seus alunos a se reconhecerem nesse processo e ao mesmo tempo transformando-os em sujeitos de conhecimento. Mesmo apresentando uma especificidade distinta àquela do ensino fundamental, a educação infantil também está vinculada a uma ação educativa, porque valoriza o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social do seu aluno. Desse modo, insere a criança em um espaço singular, possibilitando diversas experiências na multiplicidade de ações e interações com a sua cultura.

Em segundo lugar, objetivou-se englobar os meios de comunicação, porque apesar de a educação infantil ocupar um espaço importante na estrutura social, estimada por ser um ambiente organizado para aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considera-se que o processo educacional não começa, não termina e nem se reduz apenas à escola. As crianças também investem afetivamente e criam uma relação muito íntima com o que é transmitido pelos meios de comunicação. Essa percepção permite novos aprendizados e elas fazem sínteses próprias a partir do que vêem ou ouvem no rádio, na televisão, no cinema, nos vídeos, nos jornais e nas revistas.

É nos veículos de comunicação que a indústria cultural divulga seus produtos. São os bens culturais que concedem ao indivíduo o reconhecimento, a integração, o relacionamento, o aprendizado e a participação em uma determinada comunidade. Entende-se por bens culturais as produções e as práticas literárias, musicais, teatrais, da dança, pictóricas, escultóricas, cinematográficas, como também a criação

intelectual nas ciências humanas, naturais e exatas. A indústria cultural comercializa e transmite informações, ensina modos de ser, de estar e de comportamento, fazendo com que as pessoas se reconheçam e se integrem à sociedade à medida que consomem esses bens. Sendo assim, salienta-se que tanto a escola quanto a indústria cultural utilizam as propostas, as práticas e as produções culturais desenvolvidas pela humanidade, mas cada qual com interesses distintos e por essas razões são os dois elementos essenciais que compõem o trabalho.

A escolha da faixa etária – crianças de 4 e 5 anos e 5 e 6 anos – está relacionada à experiência profissional desta pesquisadora. Além disso, em decorrência dos resultados apresentados no trabalho monográfico, houve o aval de ambas as escolas – pública e privada – para a continuidade da pesquisa e, por isso, as instituições escolhidas continuaram as mesmas. Nesse processo escolheu-se a escola de educação infantil por dois motivos. O primeiro diz respeito à forma com que se organizou historicamente a educação para as crianças menores de 6 anos. No Brasil, é a Constituição de 1998, decorrente das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que define a criança pequena como sujeito de direito e, como consequência, determina ao Estado o dever de promover e atender gratuitamente a educação infantil. Até então, foram os municípios, os órgãos assistenciais e as escolas privadas que acolheram os pequenos. Essa organização dividiu, até a década de 90, a educação das crianças de 0 a 6 anos em educacional – que objetiva o educar – e em assistencial – que pretende uma educação mais voltada para o cuidar.

Em segundo lugar, pesquisar uma escola de educação infantil pública e outra particular permite compreender e categorizar se os elementos dados pela indústria cultural são os mesmos que estão presentes nas duas instituições. Ao mesmo tempo que as escolas pesquisadas têm proximidades, porque são instituições educacionais e estão localizadas no mesmo bairro, são também diferentes, pois atendem públicos de

classes díspares. Nessa medida, como terceiro objetivo, pretende-se categorizar quais são os elementos que marcam a presença da indústria cultural nas escolas pesquisadas e assim como saber se ocorrem alterações nas apropriações desses elementos dadas as diferenças sociais e econômicas.

A escolha da escola pública ocorreu porque está localizada no mesmo bairro da privada. Pesquisou-se outra escola pública na mesma região, mas, nessa outra, o atendimento escolar era iniciado com crianças de 5 e 6 anos, diferentemente da escolhida, que atendia crianças a partir de 4 anos. Se fosse considerada a pesquisa somente com os alunos de 5 a 6 anos ficaria perdida a seqüência do trabalho, pois as observações ocorreram em dois semestres de anos subseqüentes, e isso acarretaria a mudança para a 1ª série do ensino fundamental. Enfatizando que um dos objetivos era trabalhar apenas com a escola de educação infantil

A escolha da escola privada deve ser ponderada, porque esta pesquisadora é funcionária da instituição, mas, mesmo assim, considerou-se este espaço porque a pesquisa surge no campo de trabalho. Além disso, a escola privada tem uma proposta que discorda do consumo exagerado. A escola preocupa-se<sup>5</sup> em desenvolver um trabalho educacional com o objetivo de formar indivíduos mais críticos para uma atuação na sociedade, sem aceitar de imediato idéias já impostas, mas garantindo-lhes habilidades de pensamento e reflexão sobre o mundo. Em documento<sup>6</sup> entregue aos pais, quando da matrícula do filho, a escola aponta, por ordem de importância, alguns pontos fundamentais para o trabalho que deseja desenvolver com as crianças, como a valorização do trabalho cooperativo, o reconhecimento de que cada aluno está em processo de construção, o desenvolvimento da autonomia e o equilíbrio entre liberdade e disciplina. Conforme consta nesse documento, a escola também trabalha com alguns valores “de modo a desenvolver *o respeito às pessoas, a defesa do ambiente e da natureza, o combate ao preconceito de toda natureza, o não incentivo ao consumismo*

---

<sup>5</sup> Segundo documento interno destinado aos professores.

<sup>6</sup> Anexo – Manual para os pais da escola particular – que segue ao final desta dissertação.



*desenfreado*”. Para atingir esses objetivos e valores a escola privada estabeleceu algumas regras, como a ausência de festas ligadas a datas comemorativas; a não adoção de qualquer forma de ensino religioso; a proibição de refrigerantes, salgadinhos industrializados, balas, pirulitos, chicletes e chocolates; a comemoração coletiva dos aniversários de cada mês; o uso obrigatório do uniforme e a utilização de material escolar coletivo<sup>7</sup>. Por esses discursos e ações a escola particular foi escolhida. No entanto, esta pesquisadora – professora da instituição – percebeu um distanciamento entre a proposta da escola e o entusiasmo das crianças diante dos produtos oferecidos pelos meios de comunicação de massa. Sendo assim, como objetivo final, deseja-se analisar em que medida o ensino escolar auxilia a criança a entender os sentidos que estão presentes na indústria cultural.

Introduz-se o leitor no modo de construção desta pesquisa ao se revelar os objetivos e desmembrar os elementos que compõem a pergunta. Um modo de construção que não é neutro, mas carregado de idéias, interesses e realizações. Do mesmo modo, a metodologia empregada neste trabalho não é neutra; ao contrário, revela o modo de ser, os saberes, os pensamentos, as escolhas e formula o porquê desta pesquisa. As experiências anteriores, o mestrado escolhido, as disciplinas selecionadas, o objeto e os teóricos examinados, a preferência por um dos segmentos do ensino, o método de pesquisa utilizado, as conversas informais com outros profissionais e outros fatores levam o pesquisador a escolher um caminho.

Assim, como primeiro passo, preparou-se o campo teórico com a escolha de autores das áreas da educação, da comunicação, da sociologia, da filosofia e da psicologia. Estudos e leituras que estiveram presentes da organização à finalização da pesquisa. Essas teorias auxiliaram o segundo passo: observações feitas em sala de aula com atenção às falas das crianças/crianças/professora a respeito dos meios de comunicação relacionadas à indústria cultural. Após a observação, o terceiro passo foi

---

<sup>7</sup> Conforme anexo.

a aplicação de questionários para os pais e, como quarto e último passo, fez-se uma entrevista com as professoras envolvendo a mesma temática aplicada com as crianças e os pais. A articulação desse quatro momentos possibilita compreender como a indústria cultural está presente em duas pré-escolas, uma pública e outra privada.

Para que fosse possível mostrar os significados deste trabalho, selecionou-se um método que abrangesse e organizasse o objeto e os objetivos. Considera-se importante esclarecer que o modo de formulação de uma pergunta configura o modelo de pesquisa desejado. Isso significa dizer que há um paradigma anterior à pesquisa, sustentado por questões de ordem ontológica e que determinaram o caminho desta dissertação. Aplicou-se um método que contribuiu para entender as particularidades da questão que aqui foi proposta. Mas, não se deseja discutir se o método utilizado é qualitativo ou quantitativo, pois aceita-se que isso é apenas uma questão técnica, operacional, de tomada de decisão frente ao objeto de análise<sup>8</sup>. Por outro lado, não significa desmerecer o fato e, portanto, apenas aponta-se que o método empregado nesta dissertação se assemelha mais ao qualitativo, porque para compreender como a indústria cultural está presente na pré-escola foi importante observar as ações das crianças e das professores no ambiente escolar.

Esta pesquisa centrou-se nos significados das ações que os alunos manifestaram em sala de aula sobre os produtos, idéias, valores e práticas culturais veiculados pelos meios de comunicação, o que configurou a presença da indústria cultural nesse espaço. As observações feitas nas salas de aula possibilitaram o registro no momento das ações e assim foi possível perceber as reações das professoras e dos alunos. Mesmo que explicitamente colocada no ambiente de pesquisa, esta pesquisadora necessitou de um certo tempo para que todos – alunos, professora e pesquisadora – se adaptassem perante a nova situação. Foi natural que, inicialmente,

---

<sup>8</sup> A esse respeito ver, LESSARD-HÉBERT, Michele, GOYETTE, Gabriel e BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Trad. Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

houvesse menos naturalidade nos atos dos sujeitos a serem observados, por isso foi proposto um período de quatro meses para a coleta do material. Procurou-se observar, em sala de aula e sem intervenções, as conversas formais e informais das crianças com seus pares e das professoras com as crianças.

Antes de iniciar a coleta de dados foram estabelecidos critérios<sup>9</sup> relacionados à teoria, à pergunta em questão e aos objetivos. Com o material organizado, observou-se, uma vez por semana, duas turmas de jardim entre os meses de agosto e novembro do ano de 2003, e três turmas de pré durante o mês de março do ano de 2004<sup>10</sup>. A escolha do ambiente interno, a sala de aula, deve-se ao fato de se conseguir resultados mais estruturados do que em ambiente aberto, dada a dispersão. Contudo, ao longo do processo, consideraram-se algumas situações externas pela riqueza das informações registradas.

Na escola pública, no ano de 2003, observou-se a sala de educação infantil – assim nomeada pela escola – constituída por 24 crianças. Na escola privada, também no mesmo ano, observou-se a sala de pré-I – assim identificada pela escola – com 19 crianças. No ano seguinte, 2004, na escola pública, com a passagem para o pré<sup>11</sup>, houve a saída de 6 alunos e a entrada de 8, e assim a turma passou a contar com 26 crianças. Na escola privada houve a saída de 5 alunos e a entrada de 7 crianças, e, portanto, a observação foi feita com 22 crianças. Entretanto, a turma de pré-I – do ano de 2003 – foi dividida em duas a turma-a<sup>12</sup> passou a ter 13 alunos e a turma-b 9. Mesmo com esse novo fato as observações foram realizada nas duas salas.

Durante o processo, adotou-se como técnica a observação não-estruturada, que “(...) consiste na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos

---

<sup>9</sup> Ver nos apêndices: Critérios de observação.

<sup>10</sup> No mês de dezembro não foram realizadas as observações porque as escolas estavam encerrando o ano letivo. Em janeiro se encontravam em férias e em fevereiro iniciaram as atividades.

<sup>11</sup> Em ambas as escolas, as turmas com crianças entre 5 e 6 anos são identificadas por essa nomenclatura.

<sup>12</sup> As duas turmas do pré da escola privada serão identificadas por “a” e “b”.

observados (...)” (VIANA, 2003, p. 26). Porém, a organização das salas de educação infantil apresenta estruturas bem diferenciadas da organização do ensino fundamental, assim como também é diferente a participação do aluno na aula e sua relação com o professor. As escolas que foram observadas organizam as crianças em grupos de 4 a 5, e, no decorrer do dia, esta pesquisadora transitava entre eles. Contudo, foram registradas todas as discussões dirigidas pelas professoras, que contaram com a participação e a atenção de todos e que estavam relacionadas à pesquisa. Também foram estabelecidas perguntas como norteadoras das observações com as crianças, as professora e a escola<sup>13</sup>. A partir desses resultados, o passo seguinte foi a aplicação de um questionário para os pais<sup>14</sup>.

Na escola pública, a aplicação do questionário se deu durante a reunião de pais. Esse modo foi estabelecido com a autorização da direção e da coordenação da escola. Nesse caso, conseguiu-se aplicar o questionário para 12 pais dos 26 alunos, o que corresponde a 46,15% do total. Na escola privada, foi proposta a mesma forma da escola pública. Entretanto, na reunião da turma-b, houve a participação de apenas 1 mãe. Por esse motivo, enviou-se o questionário pelas cadernetas das crianças e obteve-se a resposta de 15 pais dos 22 alunos, o que representa 68,18% do total.

Por último, as professoras<sup>15</sup> foram entrevistadas, com horários marcados pelas escolas<sup>16</sup>. Utilizou-se a entrevista porque ela “permite ao observador participante confrontar a sua percepção do significado atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE e BOUTIN, 1990, p. 160). Além disso, como avaliam os autores, a técnica de entrevista não só é útil e complementar à observação participante, como também necessária

---

<sup>13</sup> Ver nos apêndices: Critérios de observação.

<sup>14</sup> Ver nos apêndices: Modelo de questionário.

<sup>15</sup> Para preservar o nome das professoras, no decorrer do trabalho serão identificadas como: professora-1 (escola pública), professora-2 (professora do pré-I, escola particular), professora-3 (professora do turma-a, escola particular) e professora-4 (professora do turma-b, escola particular).

<sup>16</sup> Ver nos apêndices: Roteiro de entrevista.

quando se trata de recolher dados válidos a respeito das crenças, opiniões e idéias dos sujeitos observados. Aceitando essas premissas, foram realizadas as entrevistas sabendo que não significava uma conversa desprestigiada e neutra, mas a tentativa de obter informações contidas na fala das professoras sobre o problema aqui abordado.

Assim posto, a intenção desta dissertação não é analisar as políticas e a qualidade da educação infantil, como tampouco deseja avaliar programas e propostas didáticas. Por outro lado, também não analisará o modo como a escola utiliza os meios de comunicação como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. A proposta que aqui se faz é saber como a indústria cultural está presente na pré-escola. Para responder a essa grande pergunta, no primeiro capítulo será analisado o conceito de cultura e sua ligação com a educação escolar e os meios de comunicação de massa. Ainda nesse capítulo será estudada a formação da escola de educação infantil e sua especificidade. Organizado esse capítulo introdutório, será inevitável expor o conceito de indústria cultural, e isso será articulado no segundo capítulo. No entanto, o capítulo dois também agregará o significado de comunicação de massa e mídia. Por último, no capítulo três, será analisado como a indústria cultural está presente na pré-escola, uma pública e outra privada, levando em consideração os objetivos propostos. Espera-se que essa organização leve o leitor a compreender e entender a pergunta em questão.

## 1. CULTURA, ESCOLA E MEIOS: IMAGENS QUE SE ENTRELAÇAM

*A verdadeira imagem do passado  
perpassa, veloz.  
Walter Benjamin<sup>1</sup>*

São muitas as imagens do passado que perpassam velozmente e, portanto, é difícil refletir sobre o que elas representam; é impossível querer entendê-las na sua totalidade. Mas, há uma imagem singular para o pesquisador, única, que desperta sua atenção, encanta e atrai seu olhar. Diante da imagem o pesquisador se assemelha a um colecionador que analisa, preserva, pesquisa, observa, avalia e valoriza cada parte de um objeto, percebendo o que já foi encontrado e iniciando novamente o que foi esquecido. Para esse pesquisador a história não é eternizada, porque ela perpassa seguindo por diversos caminhos, os quais não podem ser continuados, mas podem ser percebidos e recomeçados. Por isso, o pesquisador precisa estar envolvido, interessado, precisa ser cuidadoso e fiel à imagem, caso contrário a imagem se fundirá a tantas outras que relampejam e escapam.

Na tentativa de compreender a imagem que despertou esta pesquisa, inicialmente, a atenção estará voltada para a cultura, porque esse conceito abarca o trabalho intelectual dos homens e seu modo de vida com outros. É na cultura que os homens produzem e reproduzem sua história, a partir de suas práticas e de suas produções. Como se verá, no decorrer deste capítulo, esses elementos culturais – práticas e produções – guiarão à educação, à comunicação de massa e à escola de educação infantil. Julga-se que esses primeiros aportes conceituais auxiliarão na compreensão de como uma cultura industrializada está presente na escola de educação infantil.

---

<sup>1</sup> **Obras escolhidas.** Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet, São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

## 1.1 APORTES CONCEITUAIS

### 1.1.1 Cultura e escola

Considera-se relevante a idéia que a partir da cultura<sup>2</sup> os homens constroem sua história, porque tanto o espaço escolar quanto os modos de comunicação – abrangendo os meios de comunicação – informam, transmitem e conduzem os participantes de uma determinada comunidade a valores, crenças, hábitos, saberes e conhecimentos, ou seja, a elementos da cultura que são expressados por meio da criatividade humana e da criação intelectual. Mas, em uma vasta diversidade de produções e práticas culturais, como são escolhidos esses elementos? Por que se priorizam alguns elementos culturais em detrimento de outros? Quem escolhe o quê e por quê?

As respostas remetem à história da sociedade ocidental, ou seja, ao modo como se dividiu socialmente o trabalho entre os homens. No interior da divisão social do trabalho estabeleceu-se a divisão de classes que categorizou aqueles que detinham os meios de produção e aqueles que vendiam a força de trabalho. Essa dicotomização configurou-se entre o final da Idade Média e o início da Idade Moderna, no século XV, quando

a civilização ocidental passa, gradativamente, por modificações estruturais profundas: pela descoberta de novas terras alarga-se o horizonte geográfico, novas Igrejas não submissas à autoridade de Roma surgem, as ciências começam a se desenvolver, os inventos tecnológicos surgem cada vez mais rapidamente, as cidades aumentam em número e importância, uma nova classe social cada vez mais significativa do ponto de vista

---

<sup>2</sup> Para esse trabalho a concepção de cultura que será considerada estará fundamentada nos estudos de John THOMPSON (1995) e de Raymond WILLIAMS (1998). Compreende-se que os estudos desses autores têm importância, porque o primeiro apresenta e analisa as matizes da palavra, ou seja, de que forma principiaram os estudos sobre o conceito e as novas considerações. O segundo, revela os novos sentidos dados ao conceito, mas considerando o tempo e o espaço social. Nesse sentido, compreende-se que o conceito cultura abrange as práticas, os discursos e as relações entre os indivíduos. São produções e práticas elaboradas pelos sujeitos de uma determinada sociedade, estes que procuram se relacionar e entender a si mesmos e aos outros pelas interpretações das expressões que produzem e reproduzem. Estudar os fenômenos culturais é estudar o mundo sócio-histórico constituído como um campo de significados. Como os fenômenos culturais são produzidos e recebidos pelos indivíduos (THOMPSON, 1995, p. 165).

econômico e político desponta, os estados nacionais vão se consolidando, a economia feudal se esfalece (BUFFA. 1979, p. 85).

Ademais, a nova economia constituiu-se com base no capital e influenciou a organização da sociedade sobre tal fundamento. Isto posto, o novo ser social foi representado pelo indivíduo do capitalismo, o qual fixou seus interesses na busca do lucro e da riqueza. São nomeados “indivíduos capitalistas” porque, em vez do capital, foram eles que propuseram as mudanças no sistema. Além disso, aqueles que eram detentores dos meios de produção estabeleceram seus próprios interesses como principais e elaboraram e organizaram o trabalho intelectual: a produção simbólica – visual e escrita –, os conteúdos e os códigos de expressão. As práticas e as produções culturais foram organizadas primeiramente no interior da Igreja e da família e posteriormente pela escola. Desse modo, essas instituições tornaram-se reconhecidas como agentes de transmissão e comunicação cultural, porque organizaram e introduziram os indivíduos nos elementos da cultura e assim auxiliaram a definir e a elaborar o próprio de cada nação. Essa diferenciação econômica entre os homens significou a dominação de uma classe sobre a outra, pois em uma sociedade dividida a cultura tende a ser representada sempre pela cultura das classes que estão em vantagem, porque essas classes dispõem de meios – capital, tempo e ócio – para impor qualidade ao seu patrimônio cultural.

A idéia de que uma classe era melhor do que a outra não surgiu de maneira aleatória. Foi um processo histórico no qual a sociedade edificou seus bens culturais, envolveu todos aqueles que dela participavam e que implicou momentos de crises, despojos, adaptações, aceitações, dominações, progressos, retrocessos e, principalmente, imposições e ocultações. São diferenças de interesses, mas que construíram o passado, constituíram o presente e postularam o futuro. Trata-se do que Walter BENJAMIN (1985, p.225) escreveu, a saber, que uma cultura não se forma pelos grandes gênios que dela fizeram parte nem tampouco pelo cortejo de bens culturais. Uma cultura se forma pelo triunfo dos vencedores sobre aqueles que estão



prostrados no chão e aqueles que dominam são herdeiros de todos os que venceram antes. Por isso um monumento da cultura é antes de tudo um monumento de barbárie.

A importância do pensamento desse autor ajuda a perceber que a ideologia dos que triunfaram ocultou e dissimulou a realidade. São idéias e discursos que encobriram e neutralizaram qualquer tentativa de questionamento; conseqüentemente, o processo de transmissão cultural também não ficou isento de barbárie.

A Igreja, a família e, principalmente, a escola auxiliaram nesse processo, educando os indivíduos em uma realidade obscura e dissimulada. Hipoteticamente, a educação escolar conscientizaria os sujeitos, possibilitaria o desenvolvimento de uma consciência verdadeira e também seria um instrumento importante para ascensão social, econômica e cultural, resolvendo, assim, os problemas entre as classes. A questão que se levanta é: como a ideologia impressa nessas instituições, principalmente na escola, neutralizou as lutas de classes? Trata-se, portanto, de entender quais eram os interesses da escola e por que essa instituição considerou todos iguais, merecedores das mesmas oportunidades.

Considera-se que o estudo de Demerval SAVIANI (1995, p. 47 et seq.) interpreta com propriedade a ideologia escolar ao analisar as diferenças a partir de duas correntes pedagógicas: da essência, com um papel revolucionário, e da existência, com um papel reacionário.

O caráter da corrente essencialista está centrado no abstrato, naquilo que se projeta ser. A corrente existencialista afirma a supremacia dos atos, o que significa que cada um é resultado de suas atitudes, por isso prevalece o concreto, a realidade. Podem-se visualizar estes fatos a partir da Grécia Antiga: a essência do homem era ser livre. Os escravos, as mulheres e as crianças não eram considerados cidadãos, por questões políticas e econômicas, e assim eram excluídos da vida pública; portanto, a sua essência não era considerada. Na Idade Média, a essência humana era desígnio de Deus, todos já nasciam predeterminados – senhores ou servos –, as diferenças sociais

eram justificadas pela vontade Divina.

Com a expansão econômica e o crescimento populacional surgiram outras classes, entre elas a burguesia, que, enquanto crescia economicamente, sentia aumentar seu desejo de participar ativamente da política. A classe burguesa conquistou prestígio e se equiparou à aristocracia e ao clero, àqueles que detinham o poder. No modelo essencialista, a burguesia só atingiria o poder se nascesse no interior dessas classes. Como isso não era possível, a burguesia contestou as diferenças entre classes dizendo que essa dominação não era natural, muito menos essencial, mas social, proposital e existencial. As desigualdades sociais eram ocasionadas porque a nobreza e o clero tinham privilégios e vantagens em relação às outras classes. A disputa pelo poder propiciou mudanças significativas na história, como a ruptura definitiva com o modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. Entretanto, entende-se que esses não foram processos naturais de causa e consequência, ou seja, não fazem parte de um *continuum* da história. Devem-se considerar diversos fatores que também ocasionaram as mudanças que ocorreram na fase da expansão econômica.

John THOMPSON (1995, p. 109) alega que à medida que as pessoas foram forçadas a sair do campo – devido à expansão do capitalismo industrial – para as cidades para formar a força de trabalho, as velhas tradições, as religiões e os mitos começaram a perder influência sobre a imaginação coletiva. Os velhos laços de servidão, entre senhores e escravos, foram sendo questionados e o indivíduo foi compelido a entrar em um novo conjunto de relações sociais, baseadas na propriedade privada dos meios de produção, na troca de mercadorias e na força de trabalho para o mercado.

A partir dessas e outras situações sociais e econômicas a classe burguesa, com o apoio do povo, fez eclodir na Europa, no século XVIII, as revoluções liberais. Decretou-se o fim do regime feudal e dos privilégios da nobreza e do clero, como também se proclamou o culto à liberdade e se instituiu a igualdade jurídica. Não há

como discordar que foi uma grande mudança, a qual ia contra os interesses daqueles que estavam no poder. A postura da classe burguesa transformou a estrutura social, política e econômica da época, desfazendo o regime vigente.

O povo teve um papel essencial ao se rebelar e participar das revoluções, mas para esses desprivilegiados economicamente a nova ordem trouxe-lhes pouco. Não se pode afirmar que as conquistas do povo tenham sido em vão, porque ganharam a igualdade e a liberdade formalizada em lei. Era uma liberdade que dava direito ao proprietário de aceitar ou não a oferta de mão-de-obra, ou, do trabalhador de vender ou não sua força de trabalho, “de vendê-la a este ou àquele, de vender, então, a quem quisesse” (op.cit.). Diz-se que o povo não obteve vantagens; a conquista foi apenas o direito jurídico da liberdade de venda da mão-de-obra, uma vez que não houve condições econômicas para que os desfavorecidos pudessem se ajustar ao novo sistema. Constata-se que a igualdade e a liberdade não tiveram a mesma medida entre as classes para acabar com as diferenças sociais; ao contrário, o poder, a riqueza e o domínio dos meios de produção pela burguesia foram os principais fatores que ocasionaram maiores desigualdades, dada a nova ordem econômica e a formação do homem capitalista.

Na luta pelos novos interesses o envolvimento do povo foi absolutamente essencial enquanto insurgentes e revoltosos, mas esse mesmo povo era também visto pela burguesia como multidão, como uma massa aglutinada, amorfa e sem interesses. Jesús MARTIN-BARBERO (2003, p. 59) explica com clareza que massa é

(...) um *fenômeno psicológico* pelo qual os indivíduos, por mais diferente que seja seu modo de vida, suas ocupações ou seu caráter, estão dotados de uma alma coletiva que lhes faz comportar-se de maneira completamente distinta de como faria cada indivíduo isoladamente.

Que se reserve essa idéia, pois nesse fato se constata a origem da massificação do popular e a unificação das culturas, porque, por mais diferentes que tenham sido os modos de vida, as ocupações ou o caráter do indivíduo, produziu-se uma alma coletiva e as pessoas passaram a se comportar de modo semelhante.

De todo modo, essa divisão social do trabalho gerou a divisão social do saber e da cultura entre os que tinham cultura e os que não a tinham. Cultura entendida a partir das duas principais concepções: a clássica e a antropológica (THOMPSON, 1995, p. 170 et seq.). A concepção clássica considera a cultura como o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, sendo um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos. A concepção antropológica considera cultura como sendo o conjunto de crenças, costumes, idéias, valores, ações e manifestações verbais, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais que são utilizados pelos grupos enquanto membros de um grupo ou de uma sociedade .

O Estado burguês, executor das leis e regras do novo sistema, empregou meios para compensar as diferenças culturais, sociais e econômicas entre as classes, permitindo que cada se desenvolvesse e por meio da escola preparou o indivíduo para o mercado de trabalho. Consequentemente, o responsável pelo sucesso do indivíduo seria o sistema mas o fracasso social seria o próprio indivíduo, pois desprezou-se o modo como a estrutura social estava organizada. Um dos meios divulgados para compensar as diferenças e assim chegar à ascensão social foi a escolarização, que daria a todos condição de cidadão. Entretanto, a classe trabalhadora não conseguiu ascender socialmente e não conseguiu ter acesso à escola, porque, no novo sistema, as necessidades materiais eram consideradas prioritárias perante outros interesses. No decorrer da história as classes – burguesia e proletariado<sup>3</sup> – entraram em conflito, pois está última percebeu que era explorada economicamente e que não tinha acesso aos privilégios sociais. Para explicar as diferenças, a burguesia difundiu a idéia essencialista de que os homens não eram iguais, mas diferentes na sua estrutura física e intelectual. Portanto, dependia de cada um conseguir a ascensão social.

O modelo que fundou a escola para todos – universal – é o burguês, no

---

<sup>3</sup> A expressão proletariado é utilizada para indicar o povo, a classe que passou a receber salário pela venda da sua mão-de-obra.

entanto, está pautado em um pensamento social que poderia ser qualificado de *paidéia* funcionalista, porque se esforça em conciliar os imperativos da integração social com a formação do indivíduo autônomo e dono de si às custas da educação. A *paidéia* funcionalista se vinculou ao humanismo clássico, pois definiu a maneira como a escola deveria cumprir suas principais funções: transmitir uma cultura universal, integrar o indivíduo às relações sociais e desenvolver o físico e a moral de cada um. A formação integral escolar estabeleceu-se com base em uma representação funcionalista pautada em valores cristãos e em uma cultura humanista<sup>4</sup>. Ao cumprir essas funções a escola se tornaria um espaço social neutro (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 400 et seq.).

Antonio GRAMSCI (1968, p. 117 et seq.) esclarece que a escola humanista é destinada a desenvolver em cada indivíduo a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida. Entretanto, não houve meios para neutralizar as diferenças de classe no espaço escolar, o que configurou a divisão entre a escola clássica e a profissional, a primeira destinada às classes dominantes e aos intelectuais e a segunda às classes instrumentais. O objetivo desse modelo de educação era lutar contra o folclore, contra a tendência individualista e localista e contra as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, pois o desejo era difundir uma idéia mais moderna, racional e objetiva (Ibid, p. 130).

Constata-se que com a escola humanista a burguesia legitimou seu poder e também integrou a língua e a religião em um processo único, ocultando e dissimulando os saberes e os modos de transmissão das demais culturas. Isso foi possível porque a escola desativou e neutralizou a consciência das demais culturas e educou as crianças para o ingresso na vida produtiva, educou para a civilidade. Se antes a transmissão cultura ocorria pela imitação de gestos e através de iniciações de rituais, com a escola

---

<sup>4</sup> Com razão, Erwin PANOFSKY (1979, p. 19 et seq.) definiu humanismo como responsabilidade e tolerância, conceitos originados da Antigüidade clássica e da Idade Média. Do primeiro caso ele fez derivar o senso de superioridade humana em relação ao mundo bárbaro; do segundo, o senso de inferioridade humana em relação ao Divino. O contraste entre o homem e o que é menos do que ele e entre o homem e o que é mais do que ele.

as produções e as práticas culturais aconteceram separadamente e de modo fragmentado, desvinculando os elementos culturais<sup>5</sup>. Nessa análise consiste, novamente, a indicação de como aos poucos a cultura das diversas classes foi sendo massificada.

Ao privilegiar a ciência racional e objetiva e reelaborar o conhecimento, as idéias, os métodos, o folclore, os mitos e os valores, a escola fez notar as diferenças que havia entre as culturas burguesa e popular. Para isso, foi preciso domar a transmissão da cultura oral em benefício da escrita e da leitura, anular as pluralidades culturais em favor dos interesses da classe que dominava e transmitir a idéia de que uma cultura era melhor do que a outra, como se houvesse o nobre e o vulgar, o moderno e o atrasado. À medida em que o povo teve acesso às informações concretizou-se o discurso de que a elite possui o melhor, porque é o que há de melhor na sociedade (LOPES, 1997, p. 100). Percebe-se, nessa citação, a idéia que inicia esse capítulo, que um monumento da cultura é antes de tudo um monumento de barbárie, e constata-se que a transmissão cultural é um desses elementos, porque a escola segrega e insere seus alunos em um contexto que traduz o posicionamento ideológico dominante. Deduz-se que a escola trabalha com um conhecimento que se articula com os desejos e as idéias de uma determinada classe e, assim, reproduz a ordem das estruturas sociais. Logo, não é neutra.

Na interpretação de Pierre BOURDIEU (1987, p. 221),

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a “distinção” – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como “cultura” (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distinguem daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou à que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes.

---

<sup>5</sup> Mais sobre esse ponto ver, CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Editora da Universidade de São Paulo, 2000, e MARTIN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

Ainda que a ideologia impressa na escola seja a dominante, em uma sociedade tão desigual – como é a capitalista – não há meios que garantam uma transmissão de saberes unicamente dominante, porque são várias as classes que atuam nesse espaço. As diferenças sociais, culturais e econômicas estão presentes na escola, nas relações entre as pessoas – alunos/alunos/professores/funcionários/pais – e na forma como o professor ensina os conteúdos culturais selecionados, os quais estão dispostos em um currículo.

Atualmente, as pesquisas e estudos que procuram melhor compreender o papel da escola na sociedade continuam a considerar o caráter reprodutivista, mas também a percebem como um espaço que produz experiências únicas<sup>6</sup>. O conhecimento, ao se seguir o caminho escolar, é transformado em conteúdos que são reelaborados, reinterpretados e reorganizados pelos agentes desse espaço. É na mediação entre professores, alunos e demais participantes – como estes compreendem o conhecimento/conteúdo e como o relacionam e o reinterpretam – que o conhecimento científico traduz-se em um novo saber. De qualquer modo, nem tudo que está presente na cultura está no currículo escolar, porque a seleção do que vai ser ensinado e aprendido ainda está relacionado aos interesses econômicos e políticos, às ideologias, à época e aos participantes envolvidos<sup>7</sup>.

De todo modo, o conceito cultura também se modificou e não pode mais ser compreendido a partir das concepções clássica e antropológica, analisadas anteriormente. Nesse sentido, assume-se que a concepção de cultura necessita ser entendida a partir do seu tempo e espaço, portanto, com o desenvolvimento da sociedade, o conceito cultura adquiriu novos significados. Conforme estudos mais

---

<sup>6</sup> Mais sobre esse assunto ver, DUBET, François e MARTUCELLI, Danilo. En la escuela: sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Editorial Losada, 1997; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999 e PETITAT, André. Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

<sup>7</sup> A isso tudo CHEVALLARD (1991, p. 34) denomina noosfera, o centro operacional do processo de transposição, que é o lugar onde se produz a crise entre o sistema e o ambiente escolar.

recentes, como o de Raymond WILLIAMS (1992, p. 13), a idéia abarca um “sistema de significações”, essencialmente envolvida em *todas* as formas de atividade social.

Além desse sentido, para o autor, há também

um sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como “atividades artísticas e intelectuais”, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as “práticas significativas” – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso.

Constata-se, assim, que o trabalho escolar se estrutura a partir do senso comum, mas com a ressalva de que esse possa ser refutado, desenvolvendo a reflexão e a análise sobre uma situação de não-saber. Diante desse argumento, há um constante movimento no interior da escola ao buscar formas de ensino que levem o aluno a dialogar com aquilo que lê e faz. Para Alice LOPES (1999, p 234), esse deve ser o papel da escola, o de tornar o ensino cada vez mais efetivo, superando as contradições entre classes através da socialização do conhecimento científico e da formação do conhecimento cotidiano.

### 1.1.2 Cultura e comunicação de massa

Transmitir a cultura é transmitir aquilo que já foi aprendido por outros, para que as gerações futuras não necessitem dar início a novos processos, mas para que recomecem a partir dos já existentes. Nesse sentido, a escola tornou-se a instituição legitimada socialmente para a comunicação e a transmissão da cultura. Mas, com o desenvolvimento das técnicas e das tecnologias, os processos de transmissão se modificaram e as mediações entre os indivíduos passaram a ter novos sentidos e significados. Os processos constituíram-se como complexos porque envolveram novas interações, exposições e contextos; um conjunto de signos, símbolos e sinais, assim como a participação de múltiplos indivíduos envolvidos. As modificações que



transcorreram editaram<sup>8</sup> modos de pensar, de ser, de se comportar, entre outras práticas que configuraram os sujeitos e que modelaram o mundo transmitido. Com o desenvolvimento de técnicas e tecnologias, a transmissão cultural estabeleceu-se além dos bancos escolares e as mediações passaram a ser realizadas também pelos meios de comunicação de massa<sup>9</sup>.

Trata-se de uma transmissão cultural que começou com a oralidade, mas, com as transformações sociais, essa transmissão tornou-se registrada – em forma escrita. Para ilustrar essa idéia, Roger CHARTIER (1990, p. 124) analisa que, na Europa, a partir do século XVI, as pessoas reuniam-se em encontros sociais ou em reuniões domésticas para escutar leituras de textos. Era uma leitura feita em voz alta que transmitia a cultura oralmente. Nesse ato o contador demarcava uma maneira de dizer e introduzia variantes a partir de elementos da tradição folclórica. Com a alfabetização iniciada pela Igreja, que tinha como objetivo formar leitores religiosos, essa estrutura foi modificada e, concomitantemente, os alfabetizados buscaram outros escritos. O ato de ler modificou lentamente o modo de transmissão dos saberes, que antes era feito por imitações, modelos, iniciações e rituais. A alfabetização produziu leitores individuais que puderam empregar outros sentidos, reorganizar e desviar o conteúdo de acordo com seus interesses, e isso modificou o modo de ver a história cultural.

Mas as transformações ocorreram desse modo porque se unificou a cultura, ou seja, dissolveu-se o plural em nome da construção de uma cultura nacional. Considera-se que essa unificação possibilitou à burguesia legitimar seus interesses, mas foi preciso mudar o modo de aprendizagem, o aparato institucional e a relação espaço/tempo. O modo de aprendizagem passou a ser intelectualizado e fragmentado e foram recusadas as experiências e as superstições das classes que estavam em desvantagens econômica e politicamente. A escola configurou-se como o aparato

---

<sup>8</sup> Termo utilizado por BACCEGA, Maria Aparecida. A construção do campo comunicação/educação: alguns caminhos. Revista USP. São Paulo, nº 48, dez./fev., 2000-2001.

<sup>9</sup> Meios de comunicação de massa compreendidos a partir de CANCLINI (1995, p. 40) e MARTIN-BARBERO (2003, p. 204 et seq.), como jornal, rádio, cinema, revista, televisão e vídeo.

institucional habilitado a transmitir conhecimentos e saberes. E, por último, a relação tempo/espço foi substituída em nome do desenvolvimento, isto é, em nome da civilidade, da modernidade.

A modernidade era mediada pelas novas técnicas de comunicação que mudaram os relacionamento pessoais, trouxeram facilidade na transmissão e no acesso à informação. As pessoas passaram a ler sobre o mundo social e político e podiam partilhar a experiência dos outros, mesmo que não interagissem na vida diária. Esse momento configurou o começo da era das ideologias, ou dos “ismos”, quando os jornais não transmitiam apenas informações, mas orientavam as pessoas no seu modo de pensar. Os ideais das doutrinas políticas proliferaram, do socialismo e comunismo até o liberalismo, o conservadorismo e o nacionalismo (THOMPSON, 1995, p. 109-110). Esse é um fato que merece destaque, porque as pessoas aprenderam a perceber o mundo através dos discursos que, por sua vez, não eram neutros, mas produziam estratégias e práticas sociais, educacionais e políticas.

Todavia, essas mudanças sociais e econômicas acentuaram o processo de enculturação ou in-cultura<sup>10</sup>. À medida que o povo teve acesso à informação fez-se notar a diferença e a distância que havia entre as classes. Escola e meios de comunicação – nesse caso o jornal – transmitiam a idéia de que uma cultura era melhor do que outra ao apreciar os monumentos de barbárie. Constata-se que esse foi o modo encontrado pela classe burguesa para impor a sua cultura, negando, desvalorizando e desprezando o que vinha das classes desprivilegiadas. O sentimento de vergonha de seu mundo cultural atingiu o povo, que se sentiu culpado e menosprezado, prisioneiro da sua in-cultura (MARTIN-BARBERO, 2003, p. 146). Esse sentimento de in-cultura foi acentuado na escola, onde se ensinava uma ciência racional e objetiva. Por outro lado, os meios de comunicação fizeram das culturas sua fonte de trabalho, produzindo novas significações, ao mediar os discursos que

---

<sup>10</sup> Termo utilizado por MARTIN-BARBERO (2003, p. 146) ao analisar a aceitação de uma cultura única.

circulavam no mundo. Contudo, há de se acrescentar que, mesmo de modo implícito, os interesses dos meios estavam vinculados aos modos de produção capitalista.

Os meios de comunicação que atingiram a massa mediaram as transformações que ocorreram socialmente; afetaram e aceleraram o processo cultural e também possibilitaram a comunicação entre os diversos extratos da sociedade. Todavia, essas mediações culturais e sociais incidiram sobre as obras literárias, os sistemas filosóficos e as obras de arte que foram oferecidos como bens de consumo, destinados tanto a uma elite burguesa como ao povo. Ao preservar sua cultura, unificando e tentando culturalizar o popular, a classe burguesa encontrou um processo contraditório, a comercialização dos bens culturais pelos meios de comunicação. Para Décio PIGNATARI (1977, p. 85) parece um processo irreversível, porque a massa passou a consumir tanto Shakespeare como Chacrinha<sup>11</sup>, sem se preocupar com uma ordem de valores, com uma hierarquização que só tinha significado para a elite.

Com os meios de comunicação, o povo, significado como massa, podia participar da sua sociedade, atuar democraticamente, pois recorria a esses veículos para que suas aflições e necessidades fossem pelo menos ouvidas. Para CANCLINI (1995, p. 26), os meios eletrônicos que fizeram irromper as massas populares na esfera pública foram deslocando o desempenho da cidadania em direção às práticas de consumo.

Foram estabelecidas outras maneiras de se informar, de entender as comunidades a que se pertence, de conceber e exercer os direitos. Desiludidos com as burocracias estatais, partidárias e sindicais, o público recorre à rádio e à televisão para conseguir os que as instituições cidadãs não proporcionam: serviços, justiça, reparações ou simples atenção.

A presença e a forma de atuar dos meios de comunicação na sociedade, a partir da segunda metade do século XX, revelou a escola como um espaço atrasado, que deixou de ser um elemento de referência. As brechas deixadas pela escola foram bem utilizadas pelos meios, que transformaram a massa em sujeitos de informação,

---

<sup>11</sup> José Abelardo Barbosa de Medeiros, cognome Chacrinha, foi apresentador de programa de calouros na televisão brasileira, entre as décadas de 1960 a 80.

centralizaram as vozes e ensinaram ou, pelo menos, orientaram sobre como viver na sociedade contemporânea. Os discursos proferidos através dos meios de comunicação conquistaram relevância, pois em uma sociedade cindida os ideais de felicidade anunciados pela televisão e pelo rádio, por exemplo, tornaram-se um dos poucos elementos no qual o indivíduo ainda podia se apoiar. No entanto, mesmo que ainda formalize, fragmente e hierarquize o ensino, a escola continua a ser o único espaço capaz de reunir elementos que desenvolvam a compreensão, a análise e a reflexão. É nesse fato que se encontra a diferença entre os meios que informam e a escola que ainda forma.

## 1.2 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA FORMAÇÃO E AS NOVAS PERSPECTIVAS

### 1.2.1 O nascimento da infância e a formação da escola de educação infantil<sup>12</sup>

O surgimento da escola de educação infantil está vinculado à construção do conceito infância e cultura infantil, ou seja, no decorrer da história modificaram-se os modos de compreender a criança pequena, assim como a relação delas com seu meio. Nesse sentido, a idéia de infância decorre do modo como o adulto percebeu a criança no mundo social. Os estudos, o uso de uma linguagem, os materiais propostos e a forma de cuidar dos pequenos e de educá-los constituíram a noção de infância, ou seja, aquilo que se percebeu na criança e que foi produzido para ela. No entanto, as crianças interferiram nas relações e nas propostas apresentadas pelos adultos e modificaram formas e processos. Essas mediações configuraram uma cultura infantil, ou seja, sínteses próprias que as crianças fizeram a partir da troca com outros e a partir do que

---

<sup>12</sup> A nomenclatura “escola de educação infantil”, usada em estudos recentes sobre a educação e a assistência às crianças pequenas menores de 6 anos, será utilizada no decorrer deste texto para designar o aparato institucional voltado para o educar e o cuidar.

lhes foi destinado.

Argumenta-se sobre isso porque o trabalho de Philippe ARIÈS (1981) inaugura os estudos sobre a infância e como esta se desenvolveu até a sociedade moderna. Segundo o autor (Ibid., p. 15), na Idade Média, a criança recebia o mesmo tratamento dos adultos, pois era reconhecida como elemento de um ciclo que daria continuidade ao grande corpo coletivo. Na convivência diária na sua comunidade, aprendiam a fazer trabalhos manuais e aprendiam a viver nesse espaço social. As práticas e produções culturais eram transmitidas pelos familiares e havia ritos para cada idade, o que designava novas funções.

Por sua fragilidade, as crianças muito pequenas, que ainda não tinham adquirido algum desembaraço físico, não se misturavam à vida adulta e eram privadas da vida coletiva. Quem cuidava delas era, geralmente, a mãe ou a ama, mas assim que desenvolviam habilidades motoras eram colocadas ao lado dos adultos, no espaço coletivo. Apesar disso, não se pode dizer que as muito pequenas fossem tratadas com mais atenção. Independente da idade, todas eram tratadas com certa reserva, quase com um sentimento de indiferença, uma vez que àquela época era alto o índice de mortalidade entre os pequenos. Para ilustrar esse sentimento, que se lêia esta passagem do texto de ARIÈS (Ibid, p. 56 e 57): “As pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. (...) Elas [as crianças] morriam em grande número. (...) Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época”.

O modo de ver a infância começa a se modificar, ainda que timidamente, quando se iniciam o processo de formação das cidades, a organização de uma nova estrutura familiar, constituída por pai, mãe e filhos e o desenvolvimento da ciência racional e objetiva. Anteriormente, quem cuidava da criança eram as pessoas da comunidade da qual ela fazia parte, como a mãe, as amas, os parentes, os vizinhos, os amigos, os criados e até outras crianças. A família era parental e a sobrevivência dos

pequenos significava a continuação de uma linhagem.

A mudança desse corpo coletivo para o corpo individual, no qual cada membro da família nuclear<sup>13</sup> passou a ter importância enquanto indivíduo, fez com que o adulto percebesse que a criança era diferente e que tinha uma vida peculiar. Nesse novo contexto a criança é reconhecida por sua individualidade e cada indivíduo “tem seu próprio peso, e a sombra do grupo familiar, da parentela, já não apaga a personalidade” (GÉLIS, p. 319).

Com uma educação mais individualizada as crianças se tornaram mais atuantes no seu espaço. Mas, esse novo modo de ser não era benquisto por moralistas e educadores – eclesiásticos e homens da lei – que consideravam necessário separar adultos e crianças, porque a convivência entre eles possibilitava que a criança se tornasse mimada e mal-educada. A criança era considerada como uma frágil criatura de Deus, como um pequeno anjo puro, ou era comparada ao menino Jesus, carregada de inocência e simplicidade<sup>14</sup>. A partir dessas novas concepções, dadas pelo meio público – Igreja e Estado –, foi preciso reservar um lugar adequado a ela. Foi preciso discipliná-las e moralizá-las antes que se unissem aos adultos, que ainda não tinham adquirido as marcas da civilidade. Também foi preciso penetrar na sua mentalidade para melhor conhecê-la e, assim, propor um método de educação adequado a essa fase da vida. Como as plantas, todos os dias as crianças deveriam ser regadas com disciplina e racionalidade, pois se desde cedo tivessem bons exemplos se transformariam em adultos honrados e íntegros (ARIÈS, p. 161, et seq.). Esses fatos – a individualização, o ensino moralizante, o processo de civilização<sup>15</sup> e a modificação na estrutura familiar – são os primeiros indícios que mostram como educar os

---

<sup>13</sup> Constituída por pai, mãe e filhos.

<sup>14</sup> Essa afirmação remete novamente ao conceito de Erwin PANOFSKY (1979, p. 19 et seq.). O humanista deveria ser superior aos bárbaros ainda que inferior à Deus. Na difusão desse modelo a educação da criança deveria fazer jus à criação divina, para que no futuro ela pudesse se tornar um adulto civilizado.

<sup>15</sup> Faz-se referência ao livro de ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, v. 1 e 2.

pequenos além do ambiente privado. A partir de então, os pais, encorajados pela Igreja e pelo Estado, delegam uma parte de seus poderes e de suas responsabilidades aos educadores (op. cit., p. 328).

Concomitantemente ao desenvolvimento e à formação da infância ocorreram modificações sociais e econômicas, na Europa e nos Estados Unidos, como a mudança do modo de produção feudal para o mercantil, a revolução industrial<sup>16</sup> e as revoluções liberais que consolidaram o capitalismo como nova ordem econômica. Essas transformações redirecionaram a estrutura social.

Em decorrência dessas mudanças, as instituições para as crianças pequenas tornaram-se necessárias, uma vez que as mulheres assumiram postos de trabalho nas indústrias e necessitavam de um lugar para deixar seus filhos pequenos enquanto trabalhavam. Constata-se, nesse momento, uma infância com contornos mais nítidos, pois a educação das crianças saiu do âmbito familiar e se tornou um problema social, uma vez que sozinhas as mães operárias não conseguiriam cuidar de seus filhos. Então, inicialmente, as mães utilizaram os asilos, que existiam desde a época medieval e que, na sua história, atenderam desvalidos, pobres, loucos e crianças órfãs. Esses asilos ficaram conhecidos como casas de “guardar”, porque guardavam – cuidavam – as crianças filhas de trabalhadoras. Em estudo sobre a educação infantil nos Estados Unidos, Fúlvia ROSEMBERG (1998, p. 48) descreve que, no início do século XIX, havia uma forma peculiar de asilo, na qual “para reduzir a mortalidade infantil, as mães pernoitavam com seus filhos e saíam para trabalhar durante o dia”. Esse sistema decorre da prática de internação que era comum à época, porque as mães pobres ou viúvas precisavam trabalhar e os irmãos maiores não tinham condição de cuidar dos menores por causa do trabalho e da extensão da escolaridade no ensino obrigatório. Além disso, como coloca a autora, os principais objetivos dessas instituições eram

---

<sup>16</sup> A revolução industrial marca a dominação da indústria e a mecanização da manufatura. Pode-se afirmar que a mudança da estrutura agrária para a industrial consolida o poder econômico da burguesia e o capitalismo como sistema dominante.

cuidar das crianças pobres enquanto suas mães trabalhavam, aculturar os filhos de imigrantes e evitar que as crianças fossem internadas em orfanatos ou fazendas bebês que cobravam pelo atendimento e tinham alta taxa de mortalidade devido aos maus tratos.

Essa forma peculiar de asilo foi o primeiro passo para as creches. Todavia, surgiu uma outra concepção a respeito da educação das crianças. A partir dos estudos de seus predecessores<sup>17</sup>, o alemão Friedrich Fröbel criou o primeiro jardim de infância, em 1840. Fröbel era contra métodos mecânicos e padronizados de aprendizagem e acreditava que as crianças eram como flores, que o professor seria o jardineiro que regaria seus sentidos através de atividades autogeradas, e assim despertaria o interesse e os desejos dos pequenos<sup>18</sup>. Os jardins de infância de Fröbel se diferenciavam porque tinham uma proposta educacional, enquanto que as creches propunham um trabalho assistencial.

No século XX, algumas idéias de Fröbel foram utilizadas em favor de um ensino que seria o antídoto para a privação cultural e o promotor das mudanças sociais. De acordo com Sonia KRAMER (1982, p. 55),

as origens remotas dos programas compensatórios podem ser encontrados em Fröbel, e nos primeiros jardins de infância nas favelas alemãs, em pleno advento da Revolução Industrial; em Montessori e sua “Casa dei Bambini” em favelas italianas; em McMillan – contemporânea de Montessori – e na ênfase que dava à necessidade não só de assistência médica e dentária, mas também de estimulação cognitiva, para que as deficiências das crianças fossem compensadas.

Nesse período, Europa e Estados Unidos delinearam novas políticas e estratégias para a educação do pequenos, porque era considerado um problema o fracasso escolar, que afetava principalmente as crianças negras e os filhos de imigrantes. Por isso, foram implantadas as salas de pré-primário ao lado das escolas de ensino formal, as quais

---

<sup>17</sup> Os predecessores são alguns filósofos que se preocuparam com a infância, como Comenius, no século XVI, Rousseau, no século XVIII e Pestalozzi, no início do século XIX. Que se revele que Fröbel foi discípulo de Pestalozzi.

<sup>18</sup> Mais a respeito de Friedrich Fröbel ver, ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola – revistando teorias, descortinando práticas**. São Paulo: Editora Pioneira, 1996.



ficaram conhecidas como pré-escolas. O objetivo era compensar as deficiências pelas quais as crianças pobres passavam durante a infância e prepará-las para um melhor aproveitamento no ensino fundamental (ABRAMOVAY e KRAMER, 1987, p. 29). Isto porque se acreditava que os altos índices de reprovação no ensino obrigatório estavam relacionados com a falta de cultura das crianças vindas das classes pobres; o objetivo era trabalhar as deficiências no desenvolvimento infantil. Em outros termos, as propostas educacionais para os pequenos tentavam compensar a miséria, a fome e o abandono, e assim traçar um destino social para que, no futuro, as crianças não se tornassem indesejadas socialmente. O que não era considerado é que o destino dessas crianças estava relacionado ao meio em que viviam, não por culpa de suas famílias, mas pela situação social de divisão e exclusão.

Muito se discutiu sobre o caráter assistencial das creches e sobre o caráter educacional das pré-escolas. Atualmente, no hemisfério Norte, considera-se que a especificidade da educação infantil são o cuidar e o educar, e são essas duas palavras que a diferenciam dos outros segmentos. Todavia, o que aconteceu no decorrer da história delineou o perfil da infância, da cultura infantil e do espaço pedagógico destinado aos pequenos.

As mudanças na forma de tratar os pequenos, a nova estrutura familiar e a educação moralizante influenciaram o modo de perceber a criança. A participação da mulher no mercado de trabalho trouxe a necessidade de instituições que cuidassem de seus filhos. O reconhecimento da infância como uma fase na vida do indivíduo configurou a importância do cuidado e da educação. Nesse sentido, os estudos de Fröbel, a psicanálise, os estudos lingüísticos, antropológicos e, posteriormente, os estudos de Jean Piaget e Lev Vygotsky possibilitaram novos modos de olhar a criança. São pesquisas e estudos que procuraram entender a criança pequena, seu modo de pensar, relacionar, compreender e lidar com o mundo social, ou seja, procuraram entender a infância e a cultura infantil.

Atualmente, as propostas para a educação dos pequenos são distintas se comparados os países europeus aos latinos. Contudo, há a preocupação em perceber a criança pequena como alguém que atua na sua cultura e que tem uma cultura própria, isto é, um indivíduo que não é passivo. Além disso, há a conscientização da importância da escola enquanto espaço socializador que integra o educar e o cuidar. Esses são os diferenciais que os estudos sobre a infância e a educação infantil consideram<sup>19</sup>.

### 1.2.2 A formação da escola de educação infantil no Brasil

O surgimento das creches e pré-escolas, no Brasil, seguiu o modelo da Europa e dos Estados Unidos. No entanto, há de se acrescentar que estão impressas na escola de educação infantil brasileira características sociais e culturais de um povo que sofreu a barbárie da colonização. Do mesmo modo, notam-se as representações e os conhecimentos sobre a infância construídos a partir da expansão das relações internacionais. Esses são pontos relevantes, porque indicam a trajetória da educação infantil no Brasil.

Em um país com as marcas de um sistema escravista e que foi formado por nativos, europeus, africanos e asiáticos, com suas culturas diversas, o modo de perceber a criança pequena se deu diferentemente na sociedade. Para entender a formação da escola de educação infantil brasileira é fundamental revelar as primeiras representações sobre a infância, ainda no século XIX<sup>20</sup>. Nesse período, as crianças pequenas, filhas legítimas dos brancos de classes distintas, recebiam a proteção de sua família e, por sua ingenuidade, alegravam os momentos familiares. Havia diferenças

---

<sup>19</sup> Sobre a educação infantil no Estados Unidos e Europa ver, ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. 2ªed., São Paulo: Cortez: fundação Carlos Chagas, 1998.

<sup>20</sup> Mais ao respeito ver LEITE, Mirian L.M. que faz um resgate da infância no século XIX a partir das memórias dos viajantes da época. In: FREITAS, Marcos Cezar. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

na educação dos meninos e das meninas e, em uma sociedade que fazia prevalecer os aportes masculinos, as meninas raramente freqüentavam a escola e dificilmente saíam de casa. No entanto, meninos e meninas eram cuidados pelas escravas ou, conforme costume da época, pelas amas-negras que amamentavam os pequenos. Cuidados por escravos, era natural que os pequenos recebessem a influência dos negros. Mas, os meninos, quando atingiam certa idade, eram enviados para as escolas onde aprendiam a ler, a escrever e a contar. Mais tarde, se sua família tivesse condições, continuavam os estudos na Europa. A educação das meninas tinha como fim o casamento. Elas aprendiam prendas domésticas, como bordar, costurar ou fazer doces; também aprendiam a cantar, tocar piano, ler e escrever, mas sempre no interior de suas casas.

Os filhos dos escravos ficavam aos cuidados de suas mães enquanto não andavam. A mãe-negra tinha por hábito prender a criança nas costas, com um pedaço largo de pano, deixando-a com os braços e pernas abertos. Desse modo a mãe-negra tinha as mãos livres para o trabalho, mas assim que a criança começava a andar ficava aos cuidados das crianças maiores ou das escravas velhas. As crianças negras maiores e os pobres não freqüentavam a escola e a educação acontecia oralmente, na sua comunidade. Ensinava-se a fazer trabalhos manuais para depois se ocupar de afazeres domésticos, serviços no comércio ou na lavoura.

Contudo, a relação entre os adultos negros e os brancos produziu inúmeros bastardos, órfãos e desamparados. Eram crianças abandonadas que provinham de relações ilegítimas entre escravas e senhores, filhos de famílias miseráveis ou ainda filhos de negras que eram usadas como amas-de-leite. Rejeitadas, essas crianças deveriam receber assistência das câmaras municipais, mas os responsáveis públicos alegavam toda falta de recursos. Restava aos abandonados receber a compaixão de alguma família, que muitas vezes assumiam os pequenos por ver nesse ato um dever cristão ou para depois utilizá-los como mão-de-obra familiar. Diante do número de abandonados, a colônia do Brasil pediu permissão a Portugal, em 1726, para implantar

a primeira roda dos expostos, em Salvador (MARCILIO, 1997). A roda dos expostos

(...) provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queria abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabara de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado (Ibid., p. 55).

As rodas dos expostos foram as primeiras instituições brasileiras de assistência às crianças abandonadas. Eram instituições, vinculadas à Igreja, que atendiam aos necessitados e, ao receber um exposto, sua primeira preocupação era providenciar o batismo deste. Contudo, essas instituições asilares não tinham condições de abrigar todas as crianças e, assim, continuavam a buscar famílias que desejassem cuidar dos expostos pagando-lhes uma pequena contribuição pela assistência. Se havia uma demanda considerável de abandonados, com a Lei do Ventre Livre – que tornou liberta toda criança, filha de escravos, que nascesse após 1871 – esse número aumentou, pois os pequenos não tinham mais valor comercial, sendo de pouca valia para os donos de seus pais que ainda eram escravos.

No final do século XIX, com o fim do sistema escravocrata, em 1888, e a expansão das relações internacionais, principalmente com a Europa, que já tinha desenvolvido creches, maternais e jardins de infância, incitou-se, aqui, uma campanha para acabar com a roda dos expostos. Esse movimento de proteção à infância partiu de médicos e educadores que ficavam horrorizados com os altos índices de mortalidade por causa da falta de higiene e de cuidado com as crianças dos asilos.

Formaram-se as salas de asilos, copiadas do modelo francês, que depois ficaram conhecidas como escolas maternais. Agregada aos asilos, que ainda recebiam expostos, a nova instituição para os pobres também era uma forma de organizar a família e de dar suporte às mães que não tinham com quem deixar seus filhos enquanto trabalhavam. A concepção de assistência à infância deveria promover a formação moral e educar para o controle da vida social. (KUHLMANN, 2003, p. 471 et seq.).

Ainda que as escolas de educação infantil fossem destinadas aos pobres, em 1875 o médico Menezes Vieira criou o primeiro jardim de infância, anexo ao seu colégio no Rio de Janeiro. “Embora dono de escola que atendia à fina flor da sociedade imperial carioca, Menezes Vieira” discursava a favor de uma instituição que atendesse à pobreza, em especial às crianças negras libertas pela Lei do Ventre Livre (Ibid., p. 475). É no final do século XIX que muitas escolas de educação infantil – jardim de infância e pré-escolas – se desenvolveram ao lado de instituições de ensino obrigatório, geralmente particulares, propondo um atendimento educativo. Essas escolas eram destinadas às classes média e alta e atendiam às crianças apenas em um período do dia, como fazia o ensino básico.

No período republicano era lento o desenvolvimento das creches, apesar da expansão dos centros urbanos e da participação cada vez maior da mão-de-obra feminina. Nas creches o atendimento às crianças era em período integral, por causa da jornada de trabalho da mãe, e a assistência era dada apenas as mulheres pobres e operárias. Essas creches estavam vinculadas a órgãos de assistência social e saúde.

Diante desse quadro histórico, no século XX, o aparato institucional para as crianças pequenas se dividiu em educacional e assistencial. Até meados da década de 1970 não houve modificações consideráveis no processo de ampliação das instituições de educação infantil. A proposta continuou dividida entre assistencial e educacional, mas houve alterações importantes nas relações econômicas e sociais que influenciariam, posteriormente, o sistema educacional para os pequenos.

ROSEMBERG (2003, p. 33 et seq.) organiza os acontecimentos que aconteceram a partir desse período. Nos anos de 1970 e 1980, com as modificações no trabalho e a nova organização do país, mais urbano e culturalmente massificado, órgãos externos, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), interferiram na política interna. Esses órgãos recomendaram propostas educacionais

pré-escolares que compensassem as carências da infância. Esse momento correspondeu à implantação de um modelo de educação infantil de massa. Foi um período de aumento das matrículas, mas a proposta despendia poucas verbas do Estado para sua expansão. Entre outras coisas, propunha-se: atendimento não-formal – por exemplo, pessoas que se dispunham a atender em casa, apoiados em recursos improvisados (materiais pedagógicos, espaço físico, mão-de-obra) –, criação de creches comunitárias, municipalização, retenção de crianças com 7 anos na pré-escola, consolidação das três modalidades – creches, pré-escolas e classes alfabetizadoras – e envolvimento de movimentos sociais no campo da educação infantil.

Após a ditadura militar, os movimentos sociais iniciados anteriormente – Movimento Criança Pró-Constituinte e o Movimento de Mulheres/Feministas – mobilizaram-se a favor da Constituinte. Conseguiram reconhecer na Constituição de 1988, para a criança pequena, o direito à educação complementar, além da familiar. Esse movimento também contou com um número expressivo de especialistas nacionais e com a elaboração de políticas nacionais para a educação infantil. Ficou reconhecido que tanto creches como pré-escolas deveriam estar vinculadas aos órgãos educacionais e não mais à Assistência Social e à Secretaria da Saúde. Nesse momento também foram formuladas as primeiras versões da nova lei nacional – LDB/ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, aprovada em 1996. A educação infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica.

A partir da aprovação e da implantação da LDB/1996<sup>21</sup> a educação infantil deixou de ser vista apenas como um meio que libera a mulher para o mercado de trabalho. O currículo desse segmento passou a se preocupar com o cuidado e com a educação de qualidade. Porém, é necessário salientar que o contexto político e econômico da década de 90 foi marcado pela globalização da economia e pela entrada do Banco Mundial em diversas esferas do governo, entre elas na da educação infantil.

---

<sup>21</sup> Entre a promulgação da Constituição e a regulamentação da LDB passaram-se 8 anos; entre a promulgação da Constituição e a implantação da regulamentação da LDB passaram-se 12 anos.

O Banco Mundial recomendou uma política social pautada em estratégias baratas que buscassem assistências rápidas. Todavia, essas recomendações não garantiram melhorias porque foi

(...) um momento complexo após a promulgação da LDB: de um lado a busca de regulamentação dos serviços existentes sob a responsabilidade do setor da educação; de outro, a tentativa de re-introdução de antigas concepções de atendimento à criança pequena reanima modelos assistencialistas já conhecidos da área (tais como creches filantrópicas, creches domiciliares, etc.) (ROSEMBERG, 2003, p. 38).

Hoje, no Brasil, há três modelos para o financiamento e provimento da educação infantil nos setores público e privado: o Estado financia e provê o atendimento (redes públicas); o Estado financia o atendimento em parceria com o setor privado, o qual provê o atendimento (redes conveniadas); ou o setor privado financia e provê o atendimento (redes particulares) (ROSEMBERG, 1998, p. 23 e WAJSKOP, 1998, p. 243).

Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, do ano de 2002 – Síntese de Indicadores Sociais / SIS – (IBGE/SIS, 2003), indicam que a escolarização continua a crescer na faixa de 0 a 6 anos. Contudo, o aumento ainda é baixo se comparado à demanda que poderia usufruir da escola de educação infantil. A partir dos dados do IBGE (SIS, 2003) foi possível observar a porcentagem de crianças matriculadas na escola de educação infantil. Foi escolhida essa amostragem, porque outro órgão que coleta dados sobre a educação infantil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, considera apenas como válidas as instituições cadastradas junto às secretarias e, portanto, não abrange aquelas que não estão regulamentadas ou vinculadas aos órgãos regimentados.

Segundo dados do IBGE (SIS, 2003, p. 44), no Brasil há 22.070.946 crianças com idade de 0 a 6 anos, sendo que 12.295.755 constituem o grupo de 0 a 3 anos e 9.775.191 correspondem ao grupo de 4 a 6 anos. Na tabela 1, desse total apenas 34,9% das crianças pequenas frequentam creches ou pré-escolas.

TABELA 1 – CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DE IDADE E TAXA DE FREQUÊNCIA À ESCOLA OU CRECHE, POR GRUPOS DE IDADE, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES<sup>22</sup> – 2001<sup>23</sup>

Grandes regiões	Crianças de 0 a 6 anos			Taxa de frequência à escola ou creche (%)		
	total	0 a 3	4 a 6	total	0 a 3	4 a 6
Brasil (1)	22 070 946	12 295 755	9 775 191	34,9	10,6	65,6
Norte (2)	1 494 191	846 800	647 391	30,8	7,5	61,2
Nordeste	7 138 923	3 967 519	3 171 404	37,2	10,5	70,5
Sudeste	8 683 373	4 833 485	3 849 888	36,6	11,6	68,1
Sul	3 078 481	1 703 613	1 374 868	31,2	11,8	55,3
Centro-oeste	1 625 429	914 738	710 691	27,6	6,7	54,5

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

(1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclusive a população rural.

Nos dados do Censo 2000 IBGE<sup>24</sup> – resultados da amostra –, também é maior o atendimento na rede pública das crianças que freqüentavam creche ou escola, por nível de ensino, segundo a rede de ensino (tabela 2).

É possível que ocorram variações, porque as creches cresceram à margem do sistema educacional em programas alternativos e informais. Ainda hoje, encontram-se propostas vinculadas ao setor da assistência social, as quais funcionam em espaços comunitários ou domésticos. Essas propostas não exigem qualificação profissional e ofertam vagas a uma população vulnerabilizada que não tem acesso às conquistas sociais.

TABELA 2 – PESSOAS QUE FREQUENTAVAM CRECHE E PRÉ-ESCOLA, SEGUNDO A REDE DE ENSINO E O GRUPO DE IDADE – BRASIL

Rede de ensino	Creches	Pré-escolas ou classe de alfabetização
Total	1 114 271	6 176 926
Particular	368 337	1 954 110
Pública	745 934	4 222 816
Grupos de idade		
0 a 3 anos	790 035	439 098
4 anos	324 236	1 050 914
5 e 6 anos	-	3 621 140

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

(-) Dados não disponíveis ou imprecisos demais para serem usados.

<sup>22</sup> BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Síntese dos Indicadores Sociais 2002** / IBGE, Departamento de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2003, p 76-78.

<sup>23</sup> Tabelas dois e três (Ibid., p. 81).

<sup>24</sup> **Primeiros resultados CENSO 2000**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/brasil\\_em\\_sintese/](http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/)> Acesso em: 21 ago.2004.



Ainda é o rendimento familiar correlacionado ao nível de instrução dos pais um dos fatores que influencia a frequência à escola de educação infantil. São fatores sociais, culturais e econômicos das famílias que interferem no momento de matricular a criança na escola de educação infantil. Segundo dados do IBGE, referentes a 2002 (SIS, 2003, p. 184) – tabelas 3 e 4 –, no Brasil, a taxa de escolarização para as crianças de 0 a 3 anos pode ser ampliada, principalmente para aquelas que fazem parte de famílias que têm rendimentos inferiores a 3 salários mínimos *per capita*. De acordo com a pesquisa do IBGE (Id.), no

grupo etário de 0 a 3 anos, faixa de atendimento de creche e maternal cuja oferta de serviços ainda é precária, apenas 7,3% das crianças em famílias com até meio salário mínimo *per capita* freqüentam um estabelecimento escolar, enquanto 32,8% daquelas que pertencem a famílias com melhores rendimentos estavam inseridas em algum estabelecimento deste tipo. O mesmo ocorre com o grupo de 4 a 6 anos, faixa concernente ao pré-escolar.

TABELA 3 – TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE, POR GRUPOS DE IDADE E CLASSES DE RENDIMENTO MÉDIO MENSAL FAMILIAR *PER CAPITA* EM SALÁRIO MÍNIMO, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES – 2001

Grandes regiões	Taxa de escolarização de crianças de 0 a 3 anos de idade, por grupos de idade e classes de rendimento médio mensal familiar <i>per capita</i> em salário mínimo (%)					
	Total	Até 1/2	Mais de 1/2 até 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 3	Mais de 3
Brasil (1)	10,6	7,3	10,0	13,8	20,2	32,6
Norte (2)	7,5	5,9	7,4	10,1	13,2	22,4
Nordeste	10,5	8,1	13,4	19,7	27,6	36,3
Sudeste	11,6	7,7	9,2	12,9	18,9	35,6
Sul	11,8	5,0	11,1	15,2	24,7	29,7
Centro-oeste	6,7	3,1	6,4	9,4	11,9	22,2

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

(1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclusive a população rural.

Para o grupo de 4 a 6 anos o atendimento atinge 65,6%. Entretanto, ao verificar os menos favorecidos, a taxa cai para 57,4%. Entre aqueles de rendimentos superiores a 3 salários mínimos *per capita* a taxa de escolarização chega a 94,5% em relação aos menos favorecidos. Todavia, o IBGE (SIS, 2003) assinala que desde meados dos anos 90 o acesso ao pré-escolar para as crianças pertencentes aos grupos

mais favorecidos já atingia mais de 90% do grupo. Essa diferença é resultado da dificuldade de acesso a estabelecimentos públicos de educação infantil que muitas vezes ficam fora da rota do trabalho das mães, o que, conseqüentemente, gera a busca pelo atendimento privado.

TABELA 4 – TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS DE IDADE, POR GRUPOS DE IDADE E CLASSES DE RENDIMENTO MÉDIO MENSAL FAMILIAR *PER CAPITA* EM SALÁRIO MÍNIMO, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES – 2001

GRANDES REGIÕES	Taxa de escolarização de crianças de 4 a 6 anos de idade, por grupos de idade e classes de rendimento médio mensal familiar <i>per capita</i> em salário mínimo (%)					
	Total	Até 1/2	Mais de 1/2 até 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 3	Mais de 3
BRASIL (1)	65,6	57,4	65,7	74,0	84,7	94,5
NORTE (2)	61,3	54,2	66,9	72,7	78,9	91,4
NORDESTE	70,5	62,9	81,6	90,3	96,9	96,5
SUDESTE	68,1	54,5	65,5	76,1	86,8	96,5
SUL	55,3	42,6	53,4	61,3	75,3	87,9
CENTRO-OESTE	54,5	39,7	52,3	67,2	81,8	92,0

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

(1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclusive a população rural.

No Brasil, é fundamental que se viabilizem políticas e propostas que dêem sustentabilidade para tornar a escola de educação infantil acessível a todos. O aumento no atendimento tem relação direta com o aumento de recursos. Além disso, é imprescindível que ocorra a integração entre escola, comunidade e universidade para que, em parceria, possam praticar um trabalho que estabeleça como prioridade o desenvolvimento infantil. Se estiver próxima à comunidade na qual está inserida, a escola de educação infantil não precisará repetidamente pontuar para que veio e para que serve. Se houver proximidade com a universidade, a escola de educação infantil conseguirá conscientizar os profissionais e as pessoas ligadas à área sobre a importância de desenvolver práticas e propostas que englobem o educar e o cuidar, produzindo um trabalho adequado e de qualidade.

No próximo capítulo há de se discutir a produção de novos sentidos na educação dados por uma sociedade massificada e por uma cultura industrializada.

## 2. A INDÚSTRIA CULTURAL SEMPRE PRESENTE

*Outros haverão de ter o que  
houvemos de perder. Outros poderão  
achar o que, no nosso encontrar, foi  
achado, ou não achado, segundo o  
destino dado.  
Fernando Pessoa<sup>1</sup>*

Na sociedade moderna a infância e a escola de educação infantil adquiriram novos contornos e se desenvolveram com feições próprias, significados particulares e mediações que facultaram maior participação das crianças na vida social. Diversos elementos, como a família, a escola, a política, a economia, os hábitos, o relacionamento com demais membros da sociedade e os meios de comunicação estão presentes na formação das crianças.

Ao nascer a criança encontra no adulto – em geral os pais – o primeiro modelo para suas aprendizagens. O adulto, por outro lado, procura inseri-la na sua cultura e ensina as regras, os códigos e as convenções. Geralmente, é a família que inicia a criança em diversas relações e experiências sociais. No contato com o meio físico e social a criança desenvolve idéias a respeito dos objetos e das relações pessoais. Contudo, entre todos os elementos que estarão presentes na vida da criança, há de se reservar atenção aos meios de comunicação de massa, porque estes têm representatividade no cotidiano dos pequenos e colaboram com a produção de sentidos sociais.

Desde muito cedo as crianças assistem a programas de televisão, têm acesso às músicas do momento transmitidas pelas rádios, vêem vídeos e estão atentas aos noticiários e propagandas entre outras informações carregadas de significados explícitos ou implícitos. Nessas mediações ocorrem relações, reconhecimentos, formação de opinião, desejos e experiências singulares, o que configura aprendizados

---

<sup>1</sup> **Mensagem.** Sintra/Portugal: Colares Editora, (s/d).

e reconhecimentos.

Com os meios massivos, a infância, a cultura infantil e a educação dos pequenos adquiriram outro prisma e representatividade, com nova rotina e novos modos de brincar que interferem na formação das crianças e que estão presentes na escola de educação infantil. Portanto, neste capítulo, há de se conhecer as interfaces dos meios de comunicação de massa, ou seja, compreender o que são os meios de comunicação, a mídia, o consumo e, com maior atenção, a indústria cultural.

## 2.1 MODOS DA COMUNICAÇÃO DE MASSA

As transformações que ocorrem em determinada época – na economia, na política, na sociedade ou na cultura – modificam, mais ou menos radicalmente, o modo com que o indivíduo se relaciona com o mundo. Porém, não se pode afirmar que são as modificações da época que transformam o indivíduo, porque elas somente ocorrem devido ao modo com que este se relaciona no e com o seu espaço e tempo social. O que se deseja com essa afirmação é negar que foram os meios de comunicação que, inicialmente, modificaram as estruturas sociais; ao contrário, a sociedade se modificou a partir das novas mediações, das novas produções e das novas práticas que transcorreram na produção de novos sentidos sociais.

Na tentativa de traduzir a voz do povo em uma unidade acreditou-se que os meios massivos eram a grande ameaça para as tradições populares, porque se julgou que a massificação que ocorria na cultura era efeito do rádio, da televisão e do cinema, por exemplo. Contudo, é um equívoco atribuir aos meios a formação da cultura de massa<sup>2</sup>. A noção de cultura de massa surge quando as sociedades já estavam massificadas, com a educação universal, a implantação do Estado democrático, o desenvolvimento dos meios urbanos, a formação de mão-de-obra industrial e a

---

<sup>2</sup> Mais a se respeito ver, CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000., p. 255 e 256.

formação do mercado consumidor. Embora não se possa atribuir aos meios de comunicação a formação da cultura de massa, foi com auxílio desse aparato que o Estado enunciou e transmitiu para diversas classes discursos que padronizavam a cultura, o que propiciou a construção de uma nova identidade cultural nacional.

Entende-se por meios de comunicação de massa o aparato técnico e tecnológico que atinge a massa, como rádio, televisão, vídeo, jornal, cinema e revistas. THOMPSON (1995, p. 287 et. seq.) elenca quatro características que definem os meios de comunicação de massa. No entanto, primeiramente, o autor define que o vocábulo massa é utilizado para designar que os bens e as formas simbólicas<sup>3</sup>, convertidos em produtos e informações, são acessíveis e estão disponíveis a uma pluralidade de receptores. Essa idéia difere de uma quantidade de receptores, pois esses indivíduos, que compõem a massa, não são um amontoado inerte e indiferente, ao contrário, são pessoas situadas em um contexto sócio-histórico específico e, mesmo indiretamente, atuam na sua sociedade. Segundo o autor, a primeira característica que define os meios massivos é a possibilidade de produção e difusão institucionalizada dos bens simbólicos, ou seja, há um conjunto de instituições interessadas em fixar, reproduzir e mercantilizar – via meios de comunicação – produtos e informações que circulem na sociedade. A segunda característica é a ruptura entre produção e recepção de bens simbólicos, porque os meios não possibilitam a troca imediata entre receptor e emissor, como ocorre em uma conversa entre dois indivíduos. Contudo, mesmo que não haja essa troca imediata, essa mediação não representa uma via de mão única, pois os indivíduos são ativos e participantes ao consumirem e darem novos significados aos bens e às formas. Outra característica que o autor pontua não pertence somente aos meios massivos e corresponde à acessibilidade das formas simbólicas no tempo e no

---

<sup>3</sup> Para o autor, os bens e as formas simbólicas são, por exemplo, as expressões lingüísticas, os gestos, as ações, as obras de arte, ou seja, fenômenos culturais que são interpretados e utilizados pelos indivíduos para que possam compreender as características significativas da vida social (Ibid., p. 9 e 181). Para este trabalho há de se acrescentar a este conceito as práticas e as produções culturais expressas por meio da criatividade humana e da criação intelectual.

espaço. Todas as formas de transmissão cultural implicam certo grau de distanciamento espaço-temporal. Geralmente, para os meios, esse grau de distanciamento é alto, porque as informações e os produtos atingem regiões distintas e podem ser preservados para uso futuro. A última característica corresponde à circulação pública das formas simbólicas e significa que o que circula pelos meios de comunicação de massa é, em princípio, feito para uma pluralidade de receptores. No entanto, implicitamente, as transmissões afetam de forma diferente determinados públicos e estes se apropriam das informações e produtos de modo desigual. A capacidade que os meios têm em atingir a massa deixa sob atenção as autoridades que se preocupam em manter a ordem e em regular a vida social.

Percebe-se que a partir do processo de massificação os meios de comunicação receberam importância incomensurável na sociedade contemporânea. As pessoas utilizam os meios como se fossem sua extensão – os recursos, as técnicas, as imagens, a forma como as idéias, os valores e as mensagens são anunciados e transmitidos, o que se deve consumir e, principalmente, o modo como realidade e ficção são apresentadas –. Isso tudo interfere na maneira de perceber o mundo e é por isso que os meios de comunicação, especialmente a mídia, são produtores de sentidos sociais.

O papel das instituições da mídia é tão fundamental, e seus produtos se constituem em traços tão onipresentes da vida cotidiana, que é difícil, hoje, imaginar o que seria viver em um mundo sem livros e jornais, sem rádio e televisão, e sem os inúmeros outros meios através dos quais as formas simbólicas são rotineira e continuamente apresentadas a nós. Dia a dia, semana a semana, jornais, estações de rádio e televisão nos apresentam um fluxo contínuo de imagens, informações e idéias a respeito dos acontecimentos que têm lugar para além do nosso ambiente social imediato (Ibid, p. 219).

Mídia é o vocábulo utilizado como equivalente para meios de comunicação. No entanto, o termo mídia – que deriva do inglês, *media*, e significa meios – está além desse simples significado literal. Na literatura, mídia se refere aos meios massivos, como rádio, televisão, jornal, revista, vídeo e cinema. Ademais, engloba a indústria

cultural<sup>4</sup>, os meios eletrônicos de comunicação, ou seja, os computadores pessoais conectados ou não à internet, os jogos eletrônicos, os celulares, a televisão a cabo ou via satélite e, por último, ocupa um lugar social. Não significa apenas reconhecer a técnica e a tecnologia, mas como esses processos influenciam um modelo social e são influenciados por ele.

No mundo e também no Brasil, a década de noventa foi inundada pela mídia, com aparelhos de televisão e canais via satélite, jogos eletrônicos, computadores com CD-ROM e conexão à internet, CD-players e outros tantos aparelhos. Segundo Cecilia Von FEILITZEN e Catharina BUCHT (2002, p. 20 et. seq.), em 1996 estimava-se que sete em cada dez domicílios em todo o mundo possuísem um aparelho de televisão. Em 1998, o mercado que obteve o maior crescimento foi o de jogos eletrônicos. A indústria midiática fabrica, produz e vende sistemas para jogos de console, computadores domésticos e sítios recreativos para a internet. Apesar de ser um meio de comunicação jovem, a internet difundiu-se na década de noventa e, em agosto de 2001, o total de usuários em todo o mundo foi estimado em 8,5% da população. Uma proporção que dobra a cada dois anos. Os dados da Unesco referentes à mídia no Brasil<sup>5</sup> – tabela 5 – observam o desenvolvimento e o consumo de alguns aparelhos eletrônicos e também consideram o consumo de eletricidade por habitante, porque essa é uma fonte que possibilita a posse de outros bens. Desse modo, os dados revelam-se da seguinte forma para o total da população brasileira:

---

<sup>4</sup> Autores que abordam o conceito: CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos; conflitos multiculturais da globalização/1995** e **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade/2000**. MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia/ 2003**. FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa/2002-b** e O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação e Realidade/1997**.

<sup>5</sup> São dados levantados por BUCHT e FEILITZEN (2002, p. 283). Segundo classificação do Banco Mundial – Human Development Report 2001, [http:// www.undp.org](http://www.undp.org) (setembro de 2001) – o Brasil encontra-se no grupo dos países de média renda, com PNB (Produto Nacional Bruto) *per capita* entre 756 e 9.266 dólares em 1999. Os países de alta renda têm PNB *per capita* superior a 9.267 dólares e os países de baixa renda têm PNB *per capita* inferior 755 dólares.

TABELA 5 – MÍDIA NO MUNDO, SEGUNDO DADOS DA UNESCO - 1999.

	Linhas telefônicas fixas por 100 hab./1999	Assinaturas de telefone celular por 100 hab./1999	Jornais diários (circulação) por 1000 hab./1999	Aparelhos de rádio por 1000 hab./1997	Aparelhos de televisão por 100 hab./1998	Computadores pessoais por 100 hab./1999	Usuários da internet por 10.000 hab./1999	Consumo de eletricidade por habitante./ 1997
Brasil (%)	14,87	8,9	40	434	31,63	3,63	208,35	2129

FONTE: Unesco Statistical Yearbook' 99; Challenges to the Network. Internet to for Development 1999; Human Development Report 2000.

Somando esses dados à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – IBGE/2001 –, e ao CENSO/2000 (IBGE), o padrão de vida da família brasileira melhorou, principalmente se medido pela existência de televisão e geladeira, itens mais freqüentemente encontrados nas residências. De 1991 até o CENSO de 2000, o aumento percentual no consumo de aparelhos de rádios foi de 3,65%. Comparado ao consumo de televisões, há uma diferença considerável de 20,43%. Mesmo assim, rádio (87,4%), televisão (87,0%) e geladeira ou freezer (83,2%) são os bens mais encontrados nos domicílios brasileiros. Entre os serviços prestados pelo Estado, a iluminação elétrica é o mais disseminado, abrangendo quase a totalidade dos domicílios (93,0%). A existência de linha telefônica instalada, apesar de apresentar uma cobertura bem menor, com presença em 39,7% dos domicílios, foi o serviço que mais cresceu (113,4%) nesses dez anos (ver tabela 6).

Na atualização desses dados<sup>6</sup>, segundo o último PNAD (IBGE, 2005, p. 131), para o ano de 2003 afirma-se que, 99,5% dos domicílios no Brasil tinham acesso à iluminação elétrica; 90,3% possuíam TV em cores; 91,7% possuíam geladeira; e 17,7% possuíam freezer. “No que diz respeito à “inclusão digital”, 17,5% dos domicílios possuíam computador, mas apenas 13,2% possuíam acesso à Internet” (Id.).

---

<sup>6</sup> Dados referentes aos domicílios particulares retirados .



TABELA 6 – DOMICÍLIOS PARTICULARES PERMANENTES, SEGUNDO ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DOS DOMICÍLIOS – BRASIL

Brasil	1997	1998	1999	2001
Número de domicílios	40.644.623	41.839.703	43.859.738	46.570.967
Situação do domicílio (%)				
Urbana	81,14	81,2	81,4	85,2
Rural	18,86	18,8	18,6	14,8
Existência de algumas características (%)				
Iluminação elétrica	93,64	94,2	94,8	96,0
telefone	27,87	32,0	37,6	58,9
existência de alguns bens duráveis (%)				
rádio	90,33	90,4	89,9	88,0
televisão	86,21	87,5	87,7	89,0

FONTE: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001.

[www.ibge.org.br/brasil\\_em\\_sintese/habitacao.htm](http://www.ibge.org.br/brasil_em_sintese/habitacao.htm)

Constata-se que a mídia corresponde a algo a mais que o simples aparato de comunicação que informa e entretém, porque na mídia circulam saberes especializados, imagens, significações e discursos que ensinam aos indivíduos como participar democraticamente, desde que estes sejam consumidores.

Pelos programas de televisão, pelos filmes ou pelo rádio as pessoas aprendem o que pensar, discursos e modos de agir, de falar e de se comportar. A capacidade que a mídia tem em atingir a massa facilitou a circulação dos discursos ideológicos, por exemplo, como devem ser tratados os negros, as mulheres e as crianças, como o corpo deve ser cuidado e alimentado, como as crianças devem ser educadas. São aprendizados de valores, concepções e representações e isso Rosa FISCHER (2002-b, p. 151) chama de dispositivos pedagógicos da mídia, porque além do entretenimento e da simples informação os meios de comunicação produzem e veiculam sentidos que ensinam aos indivíduos modos de ser e estar na sociedade. Isso significa que estes elementos auxiliam na construção das ressignificações. Por isso a mídia é um espaço de formação que crianças, mulheres e homens utilizam para se sentir informados e integrados à sua sociedade, buscando se adaptar aos padrões que indicam o que é viver de maneira ajustada.

Aponta-se que o desenvolvimento da mídia ocorreu quando os meios de

comunicação auxiliaram o processo de unificação da cultura, quando se instaurou a liberdade de informação e a liberdade de empresa e comércio. Esses dois aspectos fundamentam o produto com o qual a mídia trabalha, o primeiro – a liberdade de informação – converteu-se na principal forma de participação na sociedade. A mídia facilitou o acesso às práticas e produções sociais e culturais, fortalecendo o sentido de pertencimento. O segundo aspecto – a liberdade de comércio e a empresa – significou o uso da cultura como produto a ser comercializado pelas indústrias, que necessitavam expandir o consumo.

A expansão do mercado incitou o consumo, que inicialmente estava relacionado ao valor de uso. Comprava-se para se sanar necessidades. A partir da massificação da cultura, as pessoas passaram a comprar pelo valor de troca, ou seja, pelo valor que o objeto representava na sociedade e não somente por sua utilidade. Essa nova forma de consumir se ofereceu para a massa, pois se havia uma produção em larga escala era também preciso que se inaugurasse o consumo em larga escala.

Na sociedade do homem capitalista o consumo se instaura com fundamental importância, porque comunica as diferenças de classes e constrói e renova a distinção entre o popular e a elite. No entanto, essas diferenças entre culturas e classes se conciliam com os chamados bens culturais e de consumo, pois todos têm direito de consumir e nesse ato as pessoas se relacionam e constroem significados na sociedade (CANCLINI, 2000, p. 36).

Deste modo, CANCLINI (1995, p. 52 et seq.) aborda que o consumo deve ser compreendido sob três modos. Primeiramente, a partir da racionalidade econômica, porque o consumo é um momento do ciclo de produção e reprodução social, ou seja, a compra e venda de produtos e informações gera a expansão do capital e reproduz a força de trabalho. Por segundo, o consumo deve ser compreendido a partir da racionalidade sociopolítica interativa, porque é o movimento de consumidores e suas demandas que faz desse lugar o conflito entre classes. E por terceiro, o consumo

corresponde a aspectos simbólicos e estéticos da racionalidade consumidora, porque a lógica que faz com que as pessoas consumam não é apenas a da satisfação das necessidades, mas também a da raridade desses bens e a da impossibilidade de que outros possam possuir.

Nessa direção o consumo se converteu em elemento da cultura, porque movimenta o mercado e também é fonte de encantamento, de bem-estar e de felicidade. Quando se compra algo se leva mais do que um objeto sólido, também se compram, implicitamente, sentimentos, sensações, desejos e realizações. A esse respeito, os teóricos alemães Theodor Adorno e Max Horkheimer formulam a crítica – que será analisada no subcapítulo a seguir – que elucida o modo com que as práticas e as produções culturais, do popular ou da elite, incorporam-se em um único bloco. Essas práticas e produções culturais são reificadas com tal eficácia que induzem à mediação entre o tradicional e o popular, o moderno e o atrasado, a história e a política, elementos que se estruturam de forma sincrônica e diacrônica e que modificam a realidade do indivíduo.

Contudo, ao consumir, as pessoas satisfazem necessidades que foram fixadas culturalmente, integram-se ou distinguem-se de outros e pensam sobre a situação do mundo e a sua própria. O consumo configurou a sociedade de massa e esse ato faz com que os indivíduos participem socialmente e se integrem ao seu meio social e cultural. Portanto, atualmente, o consumo é essencial para as sociedades capitalistas, porque é motor de propulsão da economia, reafirma as diferenças entre os grupos sociais e possibilita relações entre os indivíduos. Em uma sociedade excludente, individualista e desigual, consumir tornou-se uma forma de participar de modo ativo, como também uma maneira de ordenar os desejos que podem ser concretizados em algum objeto.

No entanto, é fundamental diferenciar consumo de consumismo, porque este último indica que o indivíduo atribui maior valor apenas ao ato de comprar, e não ao

uso que fará do bem. No consumismo, está expressa a quantidade e não a qualidade. As pessoas compram além da sua capacidade financeira e apenas para exercer um ato, para satisfazer o ego.

Ao analisar que o consumo é um elemento da cultura contemporânea, aponta-se para o fato de que o ato de consumir integra o *habitus*<sup>7</sup>. Propõe-se essa análise, porque essa é uma prática comum na sociedade e que expressa para o indivíduo sua posição social, seus valores, seus gostos e suas concepções, os quais são ensinados nos diversos contextos sociais – na família ou na escola, por exemplo. O consumo é uma prática, com valor, que se aprende desde a infância. Considera-se que essa prática está relacionada a outros processos, como o uso dos meios de comunicação, o acesso à mídia e as interferências da indústria cultural. No entanto, é a partir dessas situações que ocorrem modificações e transformações, reprodução e produção, manutenção, renovação e disfarces que geram novas produções de sentidos sociais.

## 2.2 A INDÚSTRIA CULTURAL E A FORMAÇÃO PARA A ADAPTAÇÃO

Diferentes campos do conhecimento utilizam o conceito de indústria cultural e a perspectiva desse subcapítulo é salientar esse conceito em relação à educação, mas com atenção especial para a educação infantil. Com isso em mente, não se deseja discutir questões filosóficas, uma vez que é certo que o conceito de indústria cultural instiga esse outro direcionamento.

A formação dessa indústria que comercializa cultura é conceitualizada pelos teóricos do Instituto de Pesquisa Social<sup>8</sup> Theodor Adorno e Max Horkheimer. Estes

---

<sup>7</sup> “O princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como “escolhas” da “vocação”, não    outra coisa senão o *habitus*, sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas” (BOURDIEU, 1987, p. 201).

<sup>8</sup> Também conhecido como Escola de Frankfurt, o Instituto foi fundado em 1924, em Frankfurt, e apesar de ocupar salas na universidade alemã tinha autonomia intelectual e financeira. O

teóricos foram pesquisadores do Instituto e fundamentaram seus estudos em Karl Marx, Max Weber, Sigmund Freud e Immanuel Kant. Todavia, os estudos e os participantes do Instituto foram profundamente marcados pelas experiências diretas com o nazismo. As crises econômicas na Alemanha e a tomada do poder por Adolf Hitler prejudicaram os judeus e seus descendentes que foram perseguidos e, assim, muitos partiram para o exílio.

Expatriados, Horkheimer e Adorno criaram anexos do Instituto em Londres, nos Estados Unidos, em Paris e em Genebra. Nos Estados Unidos, a Universidade de Columbia ofereceu um prédio ao Instituto de Pesquisa Social garantindo estabilidade aos pesquisadores na continuidade de seus trabalhos. Paul Lazarsfeld convidou Adorno a participar de um programa de pesquisa sobre os efeitos culturais dos programas musicais no rádio. Na Áustria, país onde nasceu, Lazarsfeld realizou um conjunto de estudos empíricos para o partido social democrata com o objetivo de conhecer e melhorar as condições da classe operária. Essa mesma preocupação motivou outros estudos, porque Lazarsfeld considerava os meios de comunicação como uma nova ferramenta para o desenvolvimento da democracia e, portanto, desenvolveu suas pesquisas pautadas na linha funcionalista<sup>9</sup>. De qualquer modo, Adorno e Horkheimer contestaram e questionaram se realmente a democracia se fortalecia com o desenvolvimento dos meios de comunicação. Fizeram essa contestação com base na Teoria Crítica<sup>10</sup>, desenvolvida no Instituto de Pesquisa, ao

---

objetivo do Instituto era estudar a história do movimento trabalhista e do socialismo alemão, tendo como principal questão compreender por que as classes operárias não avançaram nos processos revolucionários. Para os teóricos do Instituto, as classes foram desordenadas quando se possibilitou para alguns poucos que usufruíssem dos bens materiais – do conforto e do luxo.

<sup>9</sup> Segundo Pedro GOMES (1995, p. 16), a sociologia funcionalista procura analisar quem diz o quê, por meio de qual canal, a quem, com que efeito.

<sup>10</sup> O uso das letras maiúsculas tem como finalidade diferenciar o termo das teorias críticas do currículo. Em um breve comentário, a Teoria Crítica capta a dimensão histórica dos fenômenos, dos indivíduos e da sociedade, ou seja, de um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o condiciona e o molda (FREITAG, 1988, p. 41). Então propõe-se a formação de uma esfera esclarecida organicamente e vinculada aos trabalhadores que delinearía uma nova postura, a qual não deixaria os homens se submeterem às imposições do mercado. Sobre a teoria

abranjer a dimensão histórica dos indivíduos e da sociedade. Também criticaram a cultura de massa, porque para os teóricos essa cultura, transformada em mercadoria, incorpora tanto a cultura de elite como a popular e com eficácia induz a favor da lucratividade.

Em 1947, ainda durante o exílio, Adorno e Horkheimer editaram o livro “Dialética do Esclarecimento”. É nesse trabalho que surge o conceito de indústria cultural. É essencial pontuar que é um conceito que parte da observação da sociedade européia e que considera as questões do nazismo. Nas palavras de Adorno,

Tudo indica que o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*, que Horkheimer e eu publicamos pela primeira vez em 1947, em Amsterdã. Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por “indústria cultural”, a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente” (COHN, 1986, p. 92).

O conceito indústria cultural assim ficou caracterizado porque carrega em si a produção dos bens culturais que trazem a marca da seriação, padronização e divisão do trabalho. A indústria cultural nada produz, somente reproduz. A idéia de uma sociedade mais justa e democrática deixa de ter importância em relação ao consumo. É a ideologia do consumo sendo implantada e transmitida via meios de comunicação de massa.

Para os teóricos do Instituto, a indústria cultural *reifica*, transforma tudo, até o indivíduo, em objeto a ser consumido (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, pp. 136). O indivíduo recusa os seus valores, as suas idéias e considera como verdade o que a indústria dita. Como resultado, o indivíduo aceita o que lhe é apresentado sem refletir sobre o que está por trás desse mercado. A indústria proporciona uma satisfação momentânea, como se o mundo estivesse em perfeito equilíbrio.

Porém, não se pode ignorar que nos países capitalistas os meios massivos

atuam democraticamente; são os meios de comunicação de massa que fazem o povo falar e fazem desse espaço um dos poucos para atuação democrática. Para Francisco RÜDIGER (2001, p. 144), Adorno e Horkheimer não eram contra os meios massivos, ao contrário, eram críticos e tentaram analisar como a cultura se tornou mercadoria, assim como nossa atuação diante desse mercado.

Os pensadores frankfurtianos criticaram a cultura de massa não porque era popular mas, sim, porque boa parte desta cultura conserva as marcas das violências e da exploração a que as massas têm sido submetidas desde as origens da história. A linguagem rebaixada, o menosprezo da inteligência e a promoção de nossos piores instintos, senão da brutalidade e da estupidez, que encontramos em tantas expressões da mídia (...) (Id.).

Não são avaliados os modos técnicos e tecnológicos dos meios, mas o modo bárbaro como as práticas e as produções culturais, tanto das elites como do povo, foram reorganizadas e impostas por meio da manipulação, anulação e exploração a favor dos interesses do homem capitalista. As desigualdades e as contradições culturais foram bem empregadas pela indústria cultural como produto de consumo e é sobre esse problema que Adorno e Horkheimer questionam. Marilena CHAUI (1997, p. 7) esclarece que a Escola de Frankfurt foi tachada de elitista por parecer recusar a cultura de massa, mas aqueles

que criticam os frankfurtianos, o fazem por ignorar um dos pontos fundamentais da Escola no que concerne à análise do conceito de “massa”. Para os pensadores da Teoria Crítica, a cultura dita de “massa” é a negação de uma cultura democrática, pois em uma democracia não há massa; nela, o aglutinado amorfo de seres humanos sem rosto e sem vontade é algo que tende a desaparecer para dar lugar a sujeitos sociais e políticos válidos (Id.).

No momento em que se neutralizou a cultura do povo e se a envolveu com a cultura de elite em um único bloco as classes deixaram de ser reconhecidas por sua cultura e se fundiram na grande massa. Formou-se uma unidade cultural, que neutralizou a resistência e a insurgência do povo, porque a massa é vista como um aglutinado amorfo, passivo, fugaz e sem memória. Para a massa há situações mais ou menos propícias de participação na sociedade, mas desde que sua atuação seja adequada, conforme um sistema de valores pré-estabelecidos. Decerto, não se pode dizer que há uma cultura de massa – organizada a partir dos seus valores, idéias,

modos de ser –; pode-se dizer que há uma cultura para a massa, uma vez que essa cultura não é produzida por ela, mas a partir de procedimentos técnicos, máquinas e relações de trabalho<sup>11</sup>.

No período em que foi elaborado o conceito, os meios de comunicação que estavam no auge na Europa eram o cinema e o rádio, e o nazismo utilizou-os para firmar sua ideologia. Para os autores, essa é uma indústria administrada apenas pelos economicamente mais fortes, a classe que detém os meios de produção. O homem capitalista difunde a idéia de uma sociedade mais justa e democrática, desde que a massa consuma os bens culturais popularizados no mercado. É a igualdade para todos os cidadãos, desde que estes sejam consumidores. Entretanto, os consumidores não são livres para escolher o que consumir; há níveis, ou ainda, uma hierarquia para cada tipo de indivíduo. Sendo assim, “o acesso de uma determinada população a um tipo de produto da indústria cultural está diretamente ligado ao seu custo. E o custo de acesso a uma determinada tecnologia tende a diminuir na razão direta da expansão de seu mercado” (PUTERMAN, 1994, p.69). A massificação de qualquer bem cultural neutraliza a desordem, estabelece um sistema de valores e finaliza com a tentativa de reflexão ou fruição por parte do indivíduo, porque o que se consome são ideais, desejos, uma suposta liberdade que se configura em forma de mercadoria. É a ideologia do consumismo sendo reimplantada constantemente<sup>12</sup>.

Todavia, há um fato que merece ser destacado, a diferença entre a indústria cultural e a indústria de produtos. Na indústria de produtos o consumidor busca uma

---

<sup>11</sup> Mais a respeito ver, CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1997.

<sup>12</sup> Segundo CHAUI (1997, p. 4), “(...) para que a ideologia seja eficaz é preciso que realize um movimento que lhe é peculiar, qual seja, recusar o não-saber que habita a experiência, ter a habilidade para assegurar uma posição graças à qual possa neutralizar a história, abolir as diferenças, ocultar as contradições e desarmar toda tentativa de interrogação. (...) A ideologia teme tudo quanto possa ser instituinte ou fundador, e só pode incorporá-lo quando perdeu a força inaugural e tornou-se algo instituído. Por essa via podemos perceber a diferença entre ideologia e saber, na medida em que, neste, as idéias são produto de um trabalho, enquanto naquela as idéias assumem a forma de conhecimento, isto é, de idéias instituídas.”.



marca que resguarde a qualidade, enquanto que na primeira o consumidor quer o conteúdo e a empresa produtora tem importância secundária (Ibid., p. 63). O conteúdo que se compra é uma suposta liberdade. Embora seja uma liberdade que pode ser observada no indivíduo bem sucedido do regime capitalista, esse é o ideal passado ao trabalhador, a saber, a possibilidade de que ele possa usufruir da falsa experiência de ser reconhecido como “sujeito” pelos outros “por causa dos “signos de consumo que porta” (ZUIN, 2001, p. 13). É o ideal moldado pela indústria cultural, a anulação do espírito crítico e a venda de produtos que carregam a marca do que é ser bem sucedido.

Um elemento que manifesta o desencanto de ADORNO e HORKHEIMER (1985, p. 136) é o termo reificação do indivíduo, ou seja, a alienação. Para eles, a ideologia da indústria cultural é que o indivíduo transfira para outros o domínio sobre si, que consuma sem questionar – sem direito a réplica – e que aceite idéias, valores e modos de ser e estar. Dessa forma se aliena, porque a pressão do consumo obscurece a consciência e as pessoas aceitam os ditos da indústria cultural como sendo verdades únicas, negando ou ridicularizando aspectos da cultura, tanto a popular como a de elite. Os indivíduos aceitam o que é apresentado sem refletir sobre o que está por trás desse mercado. Tudo na indústria cultural é calculado, o bem produzido nunca é algo novo, mas uma imitação de algo já feito. A satisfação que a indústria cultural oferece é apenas momentânea e a ideologia do consumismo impossibilita a formação do indivíduo autônomo, independente, capaz de julgar e de decidir conscientemente (Id., 1985).

Adorno e Horkheimer construíram uma grande obra e também uma grande polêmica. A partir de uma simples leitura fica a impressão de que o pessimismo impera na obra e não resta nada aos indivíduos a não ser a manipulação e a aceitação daquilo que os donos do capital têm a oferecer. Todavia, o que os autores oferecem é a possibilidade de resistência, de transformação frente às promessas de felicidade que

não serão realizadas em uma sociedade desigual e excludente.

Considera-se que a teoria elaborada por esses autores é de suma importância porque abriu precedentes para que novos estudiosos questionassem e reelaborassem a obra. Atualmente, autores como Néstor García Canclini e Jesús Martín-Barbero interpretam a relação do indivíduo com a indústria cultural de modo diferente àquela levantada por Adorno e Horkheimer e essa será a discussão que se pretende fazer a seguir.

### 2.2.1 O conceito hoje

Ao tecer esta dissertação, considerando a presença da indústria cultural na escola de educação infantil, estava previsto que seria necessário estudar o conceito como um colecionador que trabalha com os achados e os perdidos, com racionalidade e sensibilidade. Também havia clareza sobre as controvérsias que o conceito poderia provocar. No entanto, o que se desejou foi desmitificar interpretações negativas e salientar que os meios de comunicação atuam enquanto forma técnica, tecnológica e ideológica, pois eles constroem a contemporaneidade, na medida que interferem na construção social dos sentidos e divulgam o chamado pensamento único. Diante dessa afirmação pondera-se a importância de uma educação para o uso dos meios.

Os produtos e as idéias que transitam pelos meios de comunicação partem da racionalidade, pois os meios massivos estão relacionados à lógica mercantil. Indústrias e empresas divulgam seus produtos através dos meios de comunicação e influenciam a sensibilidade, uma vez que o que se compra é um conteúdo que atua sobre os sentidos.

No Brasil, a indústria cultural intensificou-se a partir da televisão. Foi através desse meio que se garantiu a ordem ideológica – consumista –, mas, principalmente, acelerou-se o processo de circulação do capital e como consequência viabilizou-se a acumulação monopolista. A televisão conseguiu criar um consumo massivo e, dessa forma, “o Brasil é uma sociedade cuja indústria cultural gira em torno da televisão”

(SILVA, 1985, p. 27).

A televisão brasileira conquistou espaço dados fatores econômicos e sociais que consolidaram o seu uso<sup>13</sup>. Desse modo, a televisão tornou-se o principal meio de informação, mas, dada a sua lógica mercantil, também ensinou a massa a desejar e a consumir. Nesse caso, a indústria cultural ensinou não apenas o povo a consumir, mas também as classes mais altas, e esse aprendizado tem valor de *status* e participação social e política. Ter a possibilidade de adquirir a televisão, após seu invento, na década de 50, diferenciava as pessoas e as classes.

O meio televisivo abriu o espaço do onírico, converteu-se no predominante conteúdo da consciência e da aprendizagem e também mostrou a outra faceta da indústria cultural: a da persuasão. As propagandas publicitárias que tiveram, e ainda têm, importante papel na difusão de ideais, transformaram os desejos, as ambições e as frustrações das pessoas em matéria-prima para conduzir ao consumismo.

Carlos Eduardo Lins da SILVA (op. cit., p. 34) cita o telejornalismo como outro produto da indústria cultural. Com este programa os brasileiros passaram a ter acesso às notícias do país, mas essas notícias estavam vinculadas a uma ideologia, aos interesses do Estado. O noticiário, ao informar o que ocorria no Estado-nação, fragmentava, reconstruía e inibia a notícia, o que dificultava a reflexão e o questionamento.

Essa prática, que ainda é própria do telejornalismo, como outras formas de informação via meios, semiforma o indivíduo porque é caracterizada “justamente por seu fechamento, por seu caráter de conclusão: está feita e não admite questionamentos. É a cultura que não se renova, é a cultura que se estiola” (RAMOS-de-OLIVEIRA, 2001, p. 25). É em relação a essa exploração e manipulação da informação que Adorno e Horkheimer elaboraram suas críticas. Os meios massivos, como transmissores de discursos ideológicos, avaliam as necessidades e os interesses dos consumidores – e

---

<sup>13</sup> Há de se notar que, anterior à televisão, o rádio foi o primeiro meio massivo no Brasil.

não dos cidadãos. A atuação democrática pode ser considerada como um simulacro, uma vez que a participação do indivíduo se dá via consumo. O que se compra são padrões ajustados à lógica do mercado, marcas que carregam modelos de comportamento e valores do que é ser um indivíduo bem-sucedido, respeitado, e o fracasso social é responsabilidade do próprio indivíduo e não de uma estrutura social baseada no capital.

Não é interesse dessa pesquisa discutir os pontos positivos e negativos de programas televisivos, mas, no Brasil, as novelas também têm dimensões significativas como precursoras da semiformação. Os temas das novelas apelam para os resíduos de lembranças felizes que estão depositados na memória dos telespectadores. As novelas procuram reviver essas emoções apelando para as relações sentimentais do sujeito. O amor é retratado como um momento da vida de cada indivíduo no qual sentimentos e sensações se tornam muito vivos. Por outro lado, a dor deve ser representada como algo externo, que não cause reflexão no telespectador (MARCONDES FILHO, 1992, p. 70 et seq.).

Como se pode verificar, a televisão oculta mostrando o que deveria mostrar, mostra de tal modo que se torna insignificante, constrói a informação de tal maneira que adquire um sentido que não corresponde absolutamente à realidade (BOURDIEU, 1997, p. 24). E é dessa forma que valores ideológicos são reproduzidos para a manutenção no poder de uma classe. Considera-se que tal postura se deve ao fato de que, no Brasil, as empresas de comunicação estão nas mãos da classe que detém o poder.

Ainda assim, é nos meios de comunicação que a massa busca o espetáculo, o lazer e também a integração e a informação. É o espaço no qual os indivíduos se informam e se sentem atuando democraticamente. Esse sentimento de participação se revela na relação com outros, ao participar de conversas sobre a política ou a economia do seu país e do mundo, ao apresentar insatisfação frente às mazelas sociais, à

exploração e à exclusão, ou ainda, ao opinar sobre as produções culturais que chegam via meios massivos, especialmente a televisão.

Muniz SODRÉ e Raquel PAIVA (2002, p. 110) articulam de modo interessante a relação da televisão com a massa. Para eles, assim como os demais meios de comunicação, a televisão cria uma atmosfera de praça pública.

Das páginas sensacionalistas dos jornais às revistas de fofocas com celebridades e à heterogeneidade da programação televisiva, a massa busca um espetáculo que a divirta e ao mesmo tempo a integre, ainda que imaginariamente, no espaço público – espaço, como se sabe, historicamente difícil de se constituir num país como o Brasil, cujas elites sempre sufocaram o Estado e a República com seus interesses privados (Id.).

Trata-se, portanto, de reconhecer as dimensões dos sentidos produzidos pela televisão e pelos outros veículos de comunicação e de considerar que as pessoas percebem-se e sentem-se cidadãs porque os meios possibilitam a penetrabilidade e a inclusividade<sup>14</sup> na sociedade, na cultura, na economia e na política. Porém, volta-se à questão inicial do conceito, o caráter de fetiche que a imagem dos bens exerce sobre as pessoas, o fetiche oculto nas mercadorias que não manifesta as relações sociais e nem o trabalho humano (LOUREIRO e FONTE, 2003, p. 56). É nesse sentido que o conceito continua atual, quando ainda objetiva a formação de consumidores.

Considera-se que o problema não está unicamente nos produtos, mas na forma como as pessoas os consomem. No entanto, elas não são passivas diante do que lhes é apresentado. Se ocorre esse estranhamento entre consumidor e indústria cultural e se o mercado está sempre em busca de algo que impulse cada vez mais o consumo, é porque as pessoas questionam e criticam o conteúdo do produto oferecido. Além disso, quando os indivíduos consomem, reinterpretam e dão um novo significado aos produtos e essa capacidade de reinterpretação, re-significação ou ainda, de hibridização<sup>15</sup>, não torna o indivíduo alienado como também não é uma barreira para a

---

<sup>14</sup> Penetrabilidade e inclusividade são expressões utilizadas por BRAGA e CALAZANS (2001, p. 24-32).

<sup>15</sup> CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos; conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995 e MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às**

barbárie. Isso ocorre porque, de algum modo, as pessoas refletem sobre a produção e o consumo cultural. Assim, os meios também carregam um caráter revolucionário; as novas técnicas e tecnologias permitem romper o circuito aristocratizante e elitista.

O conceito formulado pelos frankfurtianos é de fundamental importância por mostrar o caráter capitalista dos meios e o uso comercial das produções e das práticas culturais. Contudo, o desenvolvimento das tecnologias e a unificação cultural possibilitaram um novo campo de trocas. Julga-se que a sociedade não pode ser analisada apenas na sua bipolaridade, entre cultura do povo e de elite. Como falar em dicotomia entre culturas, quando, no fim de semana, crianças de escolas públicas e particulares, pobres e ricas, são entretidas com a mesma programação televisiva? De um pólo a outro ocorrem diversas reorganizações culturais: classes, interesses, formação educacional, concepções, valores, idéias, modos de ser e de comportamento que fogem ao padrão ditado pela indústria cultural. Essas diversas combinações, ou desvios, que podem ocorrer de um pólo a outro, possibilitam diversidade de interações entre as pessoas. Portanto, não há apenas a cultura popular ou de elite, mas grupos desiguais e contraditórios que se inter-relacionam.

Sendo assim, a diferença entre a indústria cultural de ontem e a de hoje se estabelece na complexidade do conceito cultura, dadas as diversas práticas e produções que fazem parte da sociedade – e não unicamente de uma classe ou de outra. Constatase que não se pode pesquisar a cultura como um todo, porque em meio a esta heterogeneidade os códigos a serem observados são cada vez menos os de etnias, de classes ou da nação em que se nasce (CANCLINI, 1995, p. 61).

Portanto, o próximo capítulo analisará como a indústria cultural está presente no ambiente da escola de educação infantil.

### 3. QUE SENTIDOS DA INDÚSTRIA CULTURAL ESTÃO PRESENTES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

*(...) para ser justa, quer dizer, para ter sua razão de ser, a crítica deve ser parcial, apaixonada, política, ou seja, feita de um ponto de vista exclusivo, mas de um ponto de vista que abra o maior número de horizontes.*  
Charles Baudelaire<sup>1</sup>

Compreender a dimensão da crítica é propiciar uma apreciação minuciosa, fundamentada em análises e reflexões sobre o foco observado, é julgar com racionalidade, mas também com sensibilidade. Portanto, as observações que serão expressas neste capítulo estarão impregnadas de paixão, de política e de um ponto de vista que, de acordo com Baudelaire, seja capaz de abrir o maior número de horizontes. Neste caso, a crítica é uma situação em movimento, pois as reflexões iniciais provocam novas reflexões e a idéia principal nunca é estável, porque para compreender a época presente é necessário empregar novos significados e sentidos ao que se analisa.

Sendo assim, a partir da justificativa elaborada na introdução sobre o porquê desta pesquisa e das escolas pesquisadas, e a partir da análise documental feita anteriormente e das observações da pesquisa de campo, há de se compreender como a indústria cultural está presente na escola de educação infantil. Para esse propósito, primeiramente, serão analisadas as diferenças que existem entre a educação infantil pública e a privada. Portanto, será apresentado o público que frequenta essas escolas assim como serão descritos esses espaços. Em seguida, serão categorizados os elementos que foram considerados na pesquisa de campo e que marcam a presença da indústria cultural na escola de educação infantil. Por último, há de se construir uma referência crítica concatenada aos conhecimentos e reflexões apresentados neste trabalho.

---

<sup>1</sup> **Œuvres complètes II.** Paris: Gallimard, 1976.

### 3.1 COLECIONANDO IMAGENS ESCOLARES

Quando se pensou em trabalhar com escolas distintas a preocupação inicial foi observar como a indústria cultural estava presente em uma escola pública e em outra privada e se os elementos que categorizavam essa presença eram os mesmos nos dois ambientes. Apontou-se esse objetivo porque a escola particular pesquisada se propõe a desenvolver um trabalho pedagógico cooperativo, crítico e que respeita o processo de construção de cada aluno. Além disso, essa escola ressalta o trabalho com alguns valores, como o não incentivo ao consumismo<sup>2</sup>. De forma semelhante, a escola pública diz basear-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998)<sup>3</sup> e, portanto, também objetiva trabalhar com certos fundamentos norteadores, como princípios éticos da responsabilidade e da solidariedade e o princípio político do exercício da criticidade. Nesse sentido, hipoteticamente, a combinação desses objetivos pedagógicos iniciaria a criança em uma rede de compreensão e reflexão a respeito da indústria cultural, do consumo e da mídia.

Outra hipótese levantada se deve ao fato de que, dadas as diferenças de classe, poderia haver diferenças na mediação entre as crianças e o que é oferecido pela indústria cultural. Que seja lembrado que o consumo é uma das práticas que indicam as interações e as diferenças entre classes, conciliando-as ou provocando divergências. A harmonia estaria na possibilidade de todos poderem ter acesso aos bens culturais e as divergências seriam dadas pelas acessibilidades ou impossibilidades.

Entretanto, é a partir desse antagonismo entre as classes que acontecem reestruturações mediadas pela indústria cultural, entre o que é considerado clássico e o que é considerado popular – do povo. A mediação que a indústria cultural faz conjuga o moderno e o atrasado, o culto e o vulgar, o útil e o inútil e é por isso que os teóricos da Escola de Frankfurt pontuam que o bem produzido nunca é algo novo, mas uma

---

<sup>2</sup> Ver anexo.

<sup>3</sup> Conforme afirmação da Coordenadora da escola pública.



imitação de algo já feito. São produções e práticas que se originam das relações entre as pessoas e delas com seu ambiente social, e que reafirmam seus valores, suas crenças, suas idéias, seu modo de vida e sua classe social. Portanto, o indivíduo não é constituído apenas da subjetividade ou apenas da objetividade, mas de um

(...) sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas (BOURDIEU, 1987, p. 201).

Essa citação conduz ao trabalho de François DUBET e Danilo MARTUCCELLI (1997, p.127 et seq.), que analisam como se comportam as classes assalariada e média no ambiente escolar. No trabalho desses autores, os pais da classe assalariada, geralmente, compõem a escola pública. Eles reconhecem a escola como a entrada dos filhos na sociedade. As famílias valorizam e confiam no trabalho dos professores, portanto, consideram que os castigos não fazem mal a ninguém, desde que não humilhem as crianças. Também julgam que as aprendizagens – ler, escrever, contar – precisam conduzir a criança à sociedade, encaminhando-as para além do seu ambiente familiar e social próximo. Para tanto, a escola deve afirmar suas regras e os professores precisam estar atentos aos acontecimentos cotidianos para discutir com as crianças questões morais válidas para o conjunto da sociedade. Por essas características os pais não intervêm no campo pedagógico, como também não apreciam as interferências escolares na vida familiar. Para esses pais, ao afirmar a autonomia e a especificidade da escola, se define a autonomia do espaço privado – familiar. Quando o desenvolvimento escolar dos filhos não corresponde ao esperado, culpabilizam a escola. O problema é escolar e não familiar.

Os pais da classe média têm uma concepção de educação arraigada a “uma forte cultura psicopedagógica, que estabelece um acordo entre a necessidade de realização da criança com seu êxito escolar” (Ibid., p. 144). Essas famílias esperam que escola desenvolva a autonomia e a criatividade das crianças. De modo semelhante

à classe assalariada, as famílias mais favorecidas também acreditam que a escola deva conduzir para a sociedade e que deva discutir regras morais. A escola é vista como uma estrutura *microsocial* e esse espaço deve disponibilizar experiências que ensinem as crianças a viver em coletividade, respeitando as pessoas, a natureza e a diversidade cultural. Apesar de desejarem filhos autônômicos, esses pais circunscrevem o espaço das crianças – casa, casa dos colegas, família, escola e outros lugares que achem seguros – e controlam suas atividades. Esses pais mobilizam o máximo de saberes e recursos na educação dos filhos, por isso muitas vezes se convertem em pais/professores. “Para os pais da classe média, a escola está a serviço de um projeto de sucesso social” (Ibid., p. 151).

As análises desses autores são esclarecedoras sobre a composição de cada espaço e a postura de cada classe, que não é determinada apenas pelo sujeito como também não é unicamente determinada pelo meio. Para compreender a atitude dessas famílias é imprescindível considerar seu futuro objetivo e suas esperanças e desejos subjetivos. Por isso, o acesso à escola tem como fim a integração à sociedade. Do mesmo modo deve-se analisar a classe média, que investe na educação para assegurar um futuro melhor ou pelo menos igual à condição na qual a família vive.

As diferenças que os autores pontuaram acima foram também percebidas nas escolas pesquisadas durante esta pesquisa. Apesar das propostas, dos encaminhamentos pedagógicos e da relação entre professores, alunos, pais e funcionários estarem em consonância com os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (MEC/SEF, 1998), há diferenças implícitas que delineiam cada espaço. O capital social diferencia o modo como cada classe se mobiliza na educação dos filhos. Segundo BOURDIEU (1998, p. 67), o capital social

é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizada de interconhecimentos e de inter-reconhecimento (...). Essas ligações são irreduzíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cujas instauração e perpetuação supõem o

re-conhecimento dessa proximidade. O volume do capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.

Constatou-se, por meio dos questionários respondidos pelos pais – 46,15% do total da escola pública e 68,18% do total da escola particular –, que as crianças da escola pública, de modo geral, fazem parte das classes C e D, o que corresponde à classe assalariada, enquanto que as crianças da escola particular fazem parte das classes A e B<sup>4</sup>, o que corresponde à classe média.

Elaborou-se para essa dissertação uma tabela que divide as classes segundo rendimento de trabalho e de classe social – tabela 7. Os critérios para essa tabela estão fundamentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2001 / IBGE e na Associação Nacional de Empresas de Pesquisa / ANEP, ambas instituições governamentais.

TABELA 7 - TAXA DE OCUPAÇÃO POR PESSOAS DE 10 OU MAIS ANOS DE IDADE, POR CLASSE DE RENDIMENTO DE TRABALHO E DISTRIBUIÇÃO DE RENDA – IBGE/ANEP – 2002 –.

Distribuição de renda – IBGE	Taxa de ocupação (%) – 2002 - Brasil	Distribuição de renda – ANEP – 2000 <sup>5</sup>
até 1/2 salário mínimo	9,8	–
mais de 1/2 a 1 salário mínimo	17,9	classe-E – R\$ 204,00
mais de 1 a 2 salários mínimos	26,4	classe-D – R\$ 424,00
mais de 2 a 3 salários mínimos	12,3	classe-C – R\$ 927,00
mais de 3 a 5 salários mínimos	9,9	classe-B2 – R\$ 1.669,00
mais de 5 a 10 salários mínimos	7,0	classe-B1 – R\$ 2.804,00
mais de 10 a 20 salários mínimos	2,7	classe-A2 – R\$ 4.648,00
mais de 20 salários mínimos	1,2	classe-A1 – R\$ 7.793,00
sem rendimentos	11,8	–
sem declaração	1,2	–

Fonte: tabela organizada com base no IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001 – [www.ibge.gov.br/brasil\\_em\\_sintese/trabalho.htm](http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/trabalho.htm) – ; e ANEP, Critério de Classificação Econômica Brasil – CCEB –, 2000 – [www.anep.org.br/m-arquivo.htm](http://www.anep.org.br/m-arquivo.htm).

(–) dados não indicados.

<sup>4</sup> A classificação realizada a partir dos critérios do IBGE e da ANEP.

<sup>5</sup> A ANEP elaborou este Critério de Classificação Econômica Brasil – CCEB – para estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, e, assim, definir grandes classes por poder aquisitivo. No entanto, sabe-se que os critérios econômicos não são suficiente, porque não conseguem abranger as preferências e os interesses objetivos e subjetivos dos entrevistados.

A classificação da ANEP procura estimar o poder de compra das pessoas nos centros urbanos, enquanto que o IBGE investiga a distribuição dos rendimentos segundo as características dos domicílios e das pessoas. Em ambos os casos, é apenas uma percepção das condições de vida da população brasileira.

Apesar de não ter sido perguntado nos questionários a renda das famílias, definiram-se as classes através de outras perguntas – como, quais os bens de consumo no domicílio e qual o grau de instrução dos pais. Na escola pública, a maior parcela dos pais que responderam ao questionário, 27%, tinham ou o ginásio completo – de 5ª a 8ª série do ensino fundamental – ou o segundo grau completo – ensino médio. Já na escola particular, 86,67% dos pais tinham curso superior completo (tabela 8).

TABELA 8 – RESULTADO DA PESQUISA DE CAMPO, GRAU DE INSTRUÇÃO DOS PAIS, SEGUNDO QUESTIONÁRIO, ESCOLAS PÚBLICA E PRIVADA, 2004.

Instrução	Pública	Privada
Analfabeto	0,0	0,0
1ª a 4ª série incompleta	18,18	0,0
1ª a 4ª série completa	9,09	0,0
5ª a 8ª série incompleta	9,09	0,0
5ª a 8ª série completa	27,27	0,0
2º grau incompleto	9,09	0,0
2º grau completo	27,27	6,67
curso superior incompleto	0,0	6,67
curso superior completo	0,0	86,67

Por isso, além da instrução dos pais<sup>6</sup>, também foram considerados os bens duráveis que as famílias possuíam em seus domicílios, conforme resultado dos questionários – tabela 9<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Nas análises do IBGE (2005, p. 53), a “educação afeta as condições de vida da população de várias maneiras. Sob a perspectiva demográfica, níveis educacionais mais elevados estão intimamente relacionados com menores níveis de fecundidade e de mortalidade, em função, por exemplo, do maior acesso e entendimento das pessoas sobre as práticas de planejamento familiar e saúde preventiva. Por outro lado, a já reconhecida relação direta entre educação e rendimentos do trabalho mostra que o aumento do nível educacional da população é fator preponderante na redução da pobreza e das desigualdades sociais. Em suma, uma população mais educada é capaz de participar mais ativamente da vida social, política e cultural do País.”

<sup>7</sup> Segundo o IBGE (2003, p. 30) no Brasil as taxas de escolarização são ainda muito baixas para as crianças de 0 a 6 anos. Além disso, são as populações de melhor condição social que se

TABELA 9 –RESULTADO DA PESQUISA DE CAMPO, OBJETOS QUE POSSUEM EM CASA, ESCOLAS PRIVADA E PÚBLICA, 2004 (%).

Bens duráveis	Pública	Privada
Rádio	83,33	100,0
Televisão	83,33	100,0
Telefone	91,67	100,0
Jornal	16,67	73,33
Jogo eletrônico	33,33	66,67
Revista	41,67	80,0
Compact disc – CD	58,33	100,0
Telefone celular	58,33	100,0
Computador	16,67	93,33
Vídeo cassete	47,67	100,0
DVD	16,67	66,67

A separação econômica dada pelo poder de consumo das famílias e o grau de instrução revela a aproximação com determinada classe social. As famílias de maiores posses contam com uma variedade de bens de consumo e como consequência as crianças da escola particular têm a possibilidade de acessar mais meios de comunicação do que as crianças da escola pública. No entanto, isso não significa, necessariamente, que dado o grau de instrução dos pais e a possibilidade de acesso, as crianças da escola particular tenham desenvolvido maior criticidade e reflexão sobre os discursos e as práticas enunciados nos meios de comunicação. Observou-se que as crianças de ambas as escolas têm afinidades. Elas assistem aos mesmos programas, utilizam linguagens equivalentes, desejam produtos semelhantes, encantam-se pelas imagens que estão em evidência e atuam no seu grupo sabendo que o bem que possuem tem importância como forma de serem reconhecidas pelos demais.

Outro fator a ser observado é a opinião dos pais – das crianças envolvidas na pesquisa – sobre os meios de comunicação. Em geral, esses pais consideram importante o acesso, pois essa prática significa penetrabilidade e inclusividade na sociedade. Por outro lado, disseram estabelecer limites de uso, pois consideram que muitos programas, músicas e filmes, incentivam a violência, o consumismo e despertam o interesse para o sexo, influenciando as crianças de modo negativo. Que

---

beneficiam da escola, porque “o efeito das condições econômicas persiste, pois a distância entre “ricos” e “pobres” não diminuiu”.

sejam lidas as opiniões dos pais, escritas nos questionários, a respeito dos meios de comunicação:

Pais da escola pública: – *Eu não deixo assistir nada que seja violento, filmes ou desenhos. Mas, eu acho interessante pelo fato das crianças aprenderem coisas novas, porque hoje em dia não se faz quase nada sem os meios e de comunicação. E também é um mercado de trabalho.*

– *Tem muita coisa boa para ensinar as crianças, mas também têm coisas que não são apropriadas para as crianças. Eu acho que inventam muita coisa sem importância para o crescimento das crianças, em vez de ajudar só atrapalha, exemplo, Power Ranger<sup>8</sup> é esse caso.*

Pais da escola privada: – *Todos os meios de comunicação são válidos desde que usados corretamente e com senso crítico do que se ouviu e viu. Dê preferência selecionar o que as crianças vão assistir ou ler.*

– *Os meios de comunicação, desde que selecionados e orientados por um adulto, podem ajudar muito no processo de aprendizagem, mas devido à grande facilidade de acesso hoje é bastante difícil direcionar e dosar o tempo que as crianças dedicam a eles. Para os pais que estão fora de casa é um desafio restringir temas não adequados para as crianças.*

Analisa-se que, apesar do acesso a diversas fontes de informação<sup>9</sup> e de terem maior nível de instrução, os pais da escola particular têm discursos parecidos com os pais da escola pública. Aponta-se que não há diferença nos discursos e nas práticas desses pais, porque em ambas as classes o mundo já chega editado.

Hoje, o mundo é trazido até o horizonte de nossa percepção, até o universo de nosso

---

<sup>8</sup> Série transmitida na televisão aberta.

<sup>9</sup> Na escola privada 100% dos entrevistados possuem vídeo cassete, telefone celular, CD, telefone, televisão e rádio. O acesso é um pouco menor à revista, ao jornal, ao DVD, ao computador e a jogos eletrônicos, porém abrange mais da metade dos entrevistados. Na escola pública essa relação se diferencia proporcionalmente. Os bens que as famílias de menor instrução têm são, principalmente, telefone, rádio e televisão e, dos 12 pais entrevistados, apenas 2,4 – aproximadamente – reponderam ter acesso a jornal, computador e telefone.

conhecimento. Como não podemos estar presentes em todos os acontecimentos, em todos os lugares, temos que confiar nos relatos. O mundo que nos é trazido pelos relatos, que assim conhecemos e a partir do qual refletimos, é um mundo que nos chega editado, ou seja, ele é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes milhares de mediações, até que se manifeste no rádio, na televisão, no jornal. Ou na fala do vizinho e nas conversas dos alunos (BACCEGA, 2001, p. 60).

Para Maria Aparecida BACCEGA (Ibid., p. 61), os meios são a fonte primeira que educa a todos os educadores – pais, professores e agentes comunitários, por exemplo. Portanto, é necessário “saber ler criticamente os meios de comunicação, para conseguirmos percorrer o trajeto que vai do mundo que nos entregam pronto, editado, à construção do mundo que permite a todos o pleno exercício da cidadania” (Id.). Considera-se que esses educadores ainda não conseguem fazer uma leitura crítica dos meios, mas quando a fazem se utilizam de conceitos apocalípticos ou integradores, como se as relações sociais ocorressem de uma maneira bipolar.

A partir das afirmações da autora citada acima, aponta-se que a construção da cidadania precisa ser iniciada na escola de educação infantil, pois esta dissertação considera a criança pequena uma cidadã, com direito de participar, opinar e atuar no seu espaço. Para tanto, primeiramente, pais e professores da educação infantil – assim como os professores de outros segmentos – precisam ter consciência do que é ser cidadão. É a compreensão e a prática do que é ser cidadão que possibilitará educar para os meios e ensinará outros modos de perceber a sociedade.

Mesmo que as escolas procedam de formas diferentes – em relação à organização, aos materiais, à quantidade de alunos por sala e auxiliares<sup>10</sup> – as experiências dos alunos, as atitudes dos professores, as atividades planejadas, as propostas pedagógicas e outras questões delinearam afinidades entre ambas. Afinidades que educam para um mesmo sentido em relação aos meios de comunicação. Portanto, a seguir será descrito como eram esses espaços escolares.

---

<sup>10</sup> Na escola pública havia 3 auxiliares que atendiam, especialmente, o recreio de 5 turmas. Na escola particular duas auxiliares atendiam 6 turmas. Havia uma terceira auxiliar, mas esta atendia exclusivamente a turma do maternal – crianças de 2 a 3 anos.

### 3.1.1 Paisagem escolar pública

A escola pública não é uma escola que atende a um número muito grande de alunos. Propõe-se a trabalhar com crianças de educação infantil, a partir dos 4 anos, até a 3ª série e tem aproximadamente 20 crianças por sala. Funciona nos períodos matutino e vespertino e possui uma turma de cada série, o que significa que são 10 turmas nos dois períodos. Durante o período em que ocorreram as observações a escola ofereceu atividades extras, conduzidas por outros profissionais, como informática, artes, educação física e aulas de reforço, sendo esta última apenas para crianças a partir da 1ª série.

O espaço externo é grande e bem aproveitado, com bosque, pátio de areia, quadra de futebol, quadra de voleibol, caixa de areia para as turmas de educação infantil e pré, além de estacionamento para os funcionários. Não há brinquedos fixos, como, por exemplo, trepa-trepa ou escorregador, mas ficam à disposição das crianças para o momento do recreio bolas, pernas-de-pau, cordas, jogos de amarelinha e bambolês. Todas as turmas participam do recreio e há três auxiliares que cuidam das crianças nesse momento. Enquanto duas auxiliares cuidam das crianças, a outra organiza o jogo de futebol na quadra.

O espaço interno é razoável, com um pequeno pátio coberto que interliga, de um lado, as salas de aula, sala de professores, sala de informática, secretaria e banheiros para as crianças e, de outro, sala da direção, sala de materiais, cozinha e banheiros para os adultos. As salas de aula, a partir do pré, são espaçosas. Entretanto, a sala de educação infantil é menor em comparação às demais. A professora-1 explicou que a sala teve de ser adaptada para atender a esse público, porque antes era apenas um espaço para guardar materiais pedagógicos.

Quando a pesquisa foi iniciada, no ano de 2003, a professora de educação infantil também trabalhava no período matutino com a 2ª série. A primeira observação no grupo aconteceu no dia 22 de agosto, no horário das 13h30 às 17h30. Antes do



início das aulas as crianças aguardavam no pátio coberto. Somente após formarem filas, que eram organizadas por turmas e divididas entre meninos e meninas, é que as crianças eram encaminhadas pelas professoras para suas salas.

Como já foi relatado, a sala de aula da turma de educação infantil foi adaptada. Mesmo assim, mostrou-se pequena para a quantidade de crianças (24). De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (CEB 022/98, p. 15),

as Instituições de Educação Infantil devem, através de suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, *do espaço físico*<sup>11</sup>, do horário e do calendário, que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das demais diretrizes (LDBEN arts. 12 e 14).

Apesar de esse não ser o objeto deste estudo, o problema do espaço físico é um dos fatores que interferem na qualidade da educação. Ao ser colocada essa questão, a professora apenas considerou que, dada a procura e a falta de outra instituição nas proximidades, a escola realiza a matrícula, mesmo sabendo que o espaço é limitado. Em um estudo realizado pelas autoras KAPPEL, CARVALHO e KRAMER (2001, p. 16) sobre por que as crianças não freqüentam a escola de educação infantil, constatou-se que o motivo mais significativo é a inexistência de instituições que realizem o trabalho perto de suas casas.

Outro fato observado foi a relação adulto/criança, visto que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (CEB 022/98, p. 15) definem que

as estratégias de atendimento individualizado às crianças devem prevalecer. Por isto a definição da quantidade de crianças por adulto é muito importante, entendendo-se que no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adulto, e as de 4 a 6 anos a 20 crianças.

Em decorrência da falta de outra instituição pública na região pesquisada e que atenda crianças menores de 5 anos o número de matrículas ultrapassa o “ideal” indicado nas Diretrizes. A professora-1 reconhece a importância de trabalhar com

---

<sup>11</sup> Grifos próprios.

grupos menores para, assim, realizar uma proposta de qualidade, mas pondera que as mães que buscam a escola pública precisam ser atendidas, pois as creches e as pré-escolas ainda representam a liberação da mulher para o mercado de trabalho.

Mesmo com essas dificuldades a escola pesquisada mostrou-se sempre preocupada em proporcionar condições para o bom funcionamento das estratégias pedagógicas, do espaço físico, do horário, das práticas de educação e do cuidado com seus alunos. Essa atenção foi observada nas atitudes da escola para organizar um espaço mais adequado, pois, inicialmente, a sala era composta por duas enormes mesas que dividiam as crianças em dois grupos. No início de setembro de 2003 a escola trocou as antigas mesas por várias mesinhas. Embora tenha havido a preocupação, a educação infantil é ainda uma nova situação no sistema educacional e muitos profissionais desconhecem as características e necessidades das crianças pequenas. Compreende-se, desse modo, porque a escola trocou os antigos “mesões” por várias mesinhas e cadeiras de plástico que comportam até quatro crianças. Esses móveis eram bonitos, coloridos, mas inviáveis para o trabalho porque, por serem muito leves, não ficavam fixados ao chão. As mesas andavam conforme as crianças se mexiam. Além disso, não cabiam sobre as mesas mais do que duas folhas de papel sulfite de formato A-4. A inadequação desse material comprometia o andamento do trabalho proposto pela professora.

Na sala também havia dois armários suspensos e outro fixado ao chão. Nesses móveis, além do material escolar, a professora guardava trabalhos feitos pelas crianças. Somente a professora tinha acesso a esses armários; os alunos não eram autorizados a utilizá-los livremente. Também havia cinco grandes cestos nos quais se guardavam brinquedos, fantasias, revistas e jornais para recorte. Ao lado do armário fixado ao chão havia uma mesa alta na qual ficavam caixas com jogos de encaixe, giz para o quadro, livros e cartões – alguns com os nomes de cada criança e outros com as atividades que a professora poderia realizar. Dois cartazes ficavam afixados ao mural

da sala. Um funcionava como uma chamada e tinha inscrito no topo “Quem veio”. As atividades em sala iniciavam com a professora lendo nos cartões o nome de cada criança e então o indicado colocava-o no cartaz de prega. No outro cartaz a professora organizava em uma sequência os cartões com as atividades que fariam naquele dia, por exemplo, higiene, informática, lanche, recreio, desenho, brinquedo e casa. Também havia uma ficha comprida com várias dobras afixada à parede, a qual marcava os dias do mês. No início da aula a professora ou uma criança riscava o dia passado e marcava o presente. Nessa marcação era pintado um círculo no próprio papel com uma cor específica e essa cor correspondia ao calendário semanal. Para este calendário a professora fez pequenas fichas com cartolinas coloridas, com as mesmas cores pintadas no calendário mensal, e designou uma cor para cada dia da semana. Essas fichas também designavam atividades diversificadas, por exemplo, a ficha azul correspondia à sexta-feira e à atividade de informática, a branca, à quarta-feira e ao dia do brinquedo. As crianças pareciam compreender esse código, porque era comum ouvi-las indicarem a cor do dia e qual seria a atividade antes mesmo da professora perguntar. No decorrer do período, as crianças receberam um material industrializado, de madeira, para marcar os dias do mês e o tempo: nublado, ensolarado ou chuvoso.

A parede da sala era decorada com papel de parede com temas infantis – eram desenhos de brinquedos, crianças e brincadeiras. Geralmente havia, afixados às paredes da sala, trabalhos de colagem, desenhos e pinturas feitos pelas crianças, como também letras de músicas infantis. Como havia aula no período matutino, de um lado da sala ficavam os trabalhos das crianças da manhã e, do outro, das crianças da tarde. Mas, havia um varal próximo à mesa da professora no qual eram colocados os trabalhos de artes que ainda não estavam prontos.

Houve um dia em que a diretora colocou um espelho para as crianças, o que causou agitação, pois queriam olhar o material. Enfim, a sala era bem iluminada, com um janelas ampla que dava vista para o pátio de areia e que ficava à altura das crianças.

No ano de 2004, as crianças passaram para a turma do pré e as observações foram retomadas em uma quarta-feira, mais precisamente no dia 3 de março. A professora do pré era a mesma do ano anterior – professora-1 – e também continuava a trabalhar com a 2ª série no período matutino. Ela explicou que resolveu continuar com a mesma turma porque a sala do pré era a mesma da 2ª série e, assim, ficaria em um único espaço.

A sala do pré, diferentemente da de educação infantil, era ampla, mas novamente havia os problemas de quantidade de alunos e organização. Frequentavam o pré 26 crianças e a professora contou que esse número poderia chegar a 30. Eram muitos armários no espaço, apenas dois pequenos murais e, por falta de local adequado, os materiais eram colados com fita adesiva em uma parede repleta deles. Como no ano anterior, nessa parede ficavam, além de trabalhos de artes, os calendários mensal e semanal e o cartaz de pregas com as atividades. Nos murais ficavam o cartaz de pregas da chamada e os calendários do tempo e dos aniversariantes. Entre esses murais estava a lousa, muito ampla, e acima dela o alfabeto e a sequência numérica de zero a nove. No fundo da sala, entre os armários, havia um bebedouro e um armário aberto com muito livros.

As mesas não eram como as do ano anterior. Agora as crianças usavam carteiras como as das turmas da 1ª série em diante, organizadas, às vezes, em grupos de até seis crianças, e, em outros momentos, em duplas ou trios, mas sempre posicionadas para a frente do quadro. Apesar de não haver mais o problema com as mesas de plástico, as carteiras eram muito altas e muitas crianças ficavam incomodadas, porque ainda não tinham altura para fazer uso daquele material.

Em ambos os anos a escola forneceu lanche para os alunos. Mesmo assim, observou-se que algumas crianças tinham por hábito trazer algo a mais de casa. Geralmente eram salgadinhos industrializados, chocolates e refrigerantes. Todas essas guloseimas movimentavam o grupo, pois uns desejam experimentar e fazer trocas com

outros. Esse foi um dos momentos em que se percebeu que aquele que possuía a guloseima era o foco de atenção do grupo, o que ocasionava discussões, comparações e chantagens para que o colega dividisse o que havia trazido. O lanche da escola também era bem aceito e, no início da aula, algumas crianças perguntavam para a professora qual era o cardápio do dia, embora este fosse comunicado com antecedência aos pais via cadernetas.

Nesses e noutros momentos de atividade dirigida – como colagem, desenho, jogo e alinhavo – foi notado o pouco estímulo à autonomia, apesar de ser este um dos fundamentos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Talvez por causa do número excessivo de alunos e da má organização do espaço, quase sempre as crianças pediam à professora os materiais, porque tudo ficava guardado nos armários, aos quais somente ela tinha acesso. Também observou-se que as atividades organizadas pela professora-1 tiveram, em alguns momentos, o caráter preparatório para a 1ª série, enquanto que em outros essa preocupação foi relevada para que os interesses do grupo prevalecessem.

Outro aspecto observado foi a diversidade de materiais nas salas da educação infantil e do pré – jogos, jogos de encaixe, livros e brinquedos diversos. Geralmente, as crianças usavam esse material conforme as atividades previstas para a semana.

### 3.1.2 Paisagem escolar particular

A escola privada também não atende a um número muito grande de alunos. Propõe-se a trabalhar a partir da educação infantil – inicia com alunos de 2 anos – até a 8ª série e tem aproximadamente 18 alunos por sala. Funciona no período vespertino, no qual atende à educação infantil e ao ensino fundamental até a 4ª série, e no matutino, no qual atende a todo o ensino fundamental, de 1ª série a 8ª série.

O espaço externo era grande e bem aproveitado, com bosque, pátio de areia e quadra de futebol. Havia vários brinquedos fixos, como, por exemplo, trepa-trepa,

escorregador, casinha na árvore, teleférico, casinha de boneca e falsa baiana<sup>12</sup>. O horário do recreio era dividido por turmas conforme a faixa etária. Havia uma auxiliar que atendia naquele momento, além das professoras que se revezavam, uma vez que havia intervalo de 15 minutos para cada professor. Percebeu-se que as crianças ficavam à vontade para escolher as brincadeiras que desejavam fazer, mas, algumas vezes, as professoras também propuseram atividades, como pular corda, brincadeiras de pega-pega ou construções na areia.

O espaço interno também era amplo. De modo mais específico, a construção tinha a forma da letra U. Em uma das extremidades ficavam as salas de educação infantil, na outra as salas de 1ª a 4ª série. Na ligação, entre essas extremidades, ficavam as salas da administração, da secretaria, da diretoria, dos professores, da biblioteca, da informática e os banheiros para os adultos. Entretanto, apenas será analisado o espaço destinado à educação infantil.

Entre as salas de educação infantil havia um pátio coberto, o qual as crianças utilizavam para atividades específicas com seus professores e nos dias de chuva. Nesse pátio a escola organizou “cantos” com brinquedos específicos: fantasias, carrinhos, biblioteca e jogos.

As salas de um dos lados do pátio coberto eram utilizadas somente pela educação infantil, e os banheiros dessa ala possuíam mobiliário adaptado para as crianças pequenas. Do outro lado ficavam a sala da coordenação desse segmento, a cozinha, os banheiros e mais algumas salas utilizadas pela educação infantil, as quais eram divididas com o ensino fundamental no período matutino.

A primeira observação com o grupo de pré-I<sup>13</sup> aconteceu no dia 20 de agosto de 2003, das 14h às 18h10. Durante o horário das 13h30 às 14h os pais podiam entrar na escola e levar seus filhos até a sala. Nesse momento, a professora dispunha em cima

---

<sup>12</sup> A falsa baiana são duas cordas amarradas paralelamente entre duas árvores nas quais a criança anda de uma ponta a outra segurando com as mãos a corda superior e apoiando os pés na corda inferior.

<sup>13</sup> Nessa escola, essa turma corresponde a crianças de 4 a 5 anos.

das mesas para as crianças jogos de encaixe, folhas para desenhar, quebra-cabeças, enfim, brinquedos de mesa. Enquanto recebia as crianças, atendia de modo rápido alguns pais e também dava atenção às que já haviam chegado. Houve dias em que a turma se reuniu, no momento de entrada, no bosque ou pátio de areia. Após as 14h os pais não podiam mais levar seus filhos à sala e isso ficava ao encargo da secretária da escola. Observou-se que após esse horário começava um trabalho mais sistematizado.

A sala de aula da turma de pré-I era ampla e comportou, no ano de 2003, 19 crianças. Entretanto, a professora-2<sup>14</sup> disse que nessa faixa etária a escola aceitava até 20 crianças. A relação adulto/criança estabelecida pela escola respeitava as normas das Diretrizes Curriculares<sup>15</sup>. Talvez isso ocorresse porque era uma escola privada, que cobrava mensalidade e esse quesito era exigido pelos pais. Além disso, deve-se considerar que para a realização do trabalho que se propôs a fazer<sup>16</sup>, a relação adulto/criança é significativa.

Na turma do pré-I havia móveis com prateleiras, fixados ao chão e à altura das crianças, nos quais estavam guardados brinquedos, jogos de encaixe, material de pintura e livros. Esse material estava dividido em potes, caixas ou bacias plásticas. Também havia um armário onde a professora guardava papéis, tesouras, canetas, lápis e borrachas. As crianças tinham acesso somente à parte inferior desse móvel, porque a parte superior era de uso exclusivo da professora.

Havia na sala seis mesas de madeira com seis cadeiras para cada uma delas. Esse material era proporcional ao tamanho das crianças. Nas paredes das salas de aula havia quadros emoldurados com os desenhos das crianças. Além dos quadros havia uma lousa e quatro murais que eram divididos entre o grupo do período matutino e o do vespertino. Em frente a dois desses murais ficava um tapete sobre o qual as crianças

---

<sup>14</sup> Professora do ano de 2003 das crianças de 4 e 5 anos.

<sup>15</sup> As Diretrizes Curriculares (CEB 022/98, p. 15), apontam que as turmas de crianças de 4 a 6 anos devem limitar-se a 20 crianças, na escola pública havia 26 crianças que freqüentavam a turma do pré.

<sup>16</sup> Ver anexo: Manual para os pais da escola privada.

sentavam-se para brincadeiras e para uma atividade chamada “roda”. A professora contou que essa atividade acontecia todos os dias e que era a primeira após o horário limite para a chegada dos alunos. Durante as observações, as crianças sentavam-se em cadeirinhas formando um semi-círculo. Ficavam voltadas para o mural, enquanto que a professora sempre se posicionava de frente para o grupo. A “roda” começava com a professora-2 cantando alguma música infantil, geralmente cantiga de roda, ou fazendo brincadeiras gestuais. Como o grupo a acompanhava, com essas atitudes ela conseguia a atenção de todos. Após terminar a brincadeira ou o canto algumas crianças levantavam a mão para falar e contavam algo para o grupo. A professora-2 chamava esse conto de “novidade”. Apesar da organização ser diferente da escola pública, as dinâmicas que ocorriam nesse momento eram muito parecidas. Assim como na escola pública, também havia dois cartazes de pregas que ficavam afixados ao mural. Em um dos cartazes as crianças colocavam cartões. Em cada cartão havia o nome de uma criança do grupo, e essa atividade funcionava como uma chamada. No outro cartaz colocavam os cartões das atividades e em cada um havia escrito a atividade que fariam durante a tarde, como, por exemplo, pátio, lanche, jogo, desenho ou pintura.

Assim como na escola pública, havia uma ficha comprida com várias dobras afixada ao mural no qual as crianças ou a professora marcavam o dia do mês. Nessa marcação era colado um pedaço de cartolina de uma determinada cor que correspondia ao dia da semana. A escola utilizava para todas as turmas pequenas fichas feitas com cartolina colorida e as organizava de acordo com o dia da semana. Cada cor designava um dia da semana e marcava alguma atividade específica. Por exemplo, a ficha vermelha correspondia ao domingo, a verde, à terça-feira e à educação física. Além desse material que estava no mural, também havia folhas nas quais estavam escritas letras de músicas infantis e cartazes feitos pela professora com desenhos das crianças sobre a pesquisa que estavam fazendo.

A pesquisa era uma atividade na qual a turma trazia informações sobre um



determinado assunto. Durante o período observado as crianças trouxeram de casa, com incentivo da professora, informações sobre as crianças do antigo Egito e sobre o pintor Poty Lazarotto<sup>17</sup>. Como fonte utilizaram livros, revistas, desenhos e impressões tiradas da internet.

No ano de 2004, as crianças passaram para a turma do pré, mas a antiga turma do pré-I foi dividida em duas turmas. Para uma melhor compreensão foram aqui nomeadas como pré-a – o grupo na qual trabalhava a professora-3 – e pré-b – a turma na qual trabalhava a professora-4. No pré-a a turma era composta por 13 crianças, enquanto que no pré-b havia 9.

As salas dos prés ficavam em uma parte externa à construção em forma de U. Nessas salas havia aula no período matutino, portanto o pré-a dividia a sala com a 2ª série e o pré-b com a 1ª. Como nas demais salas, nos prés havia diversos armários com brinquedos, jogos e material de uso coletivo, como lápis, borrachas, canetinhas, giz de cera e folhas, todos arranjados em caixas, bacias ou potes. Também havia os murais que tinham cartazes de pregas, folhas nas quais havia algo escrito sobre as pesquisas, desenhos das crianças, um alfabeto e a sequência numérica de zero a nove. A maior mudança com relação ao mobiliário ocorrida durante a passagem de uma turma para outra foi a utilização de carteiras e cadeiras como as do ensino fundamental, mas em tamanho proporcional aos alunos.

É importante salientar que, do mesmo modo que na escola pública, a escola privada também tinha uma diversidade de materiais. Outro fator observado foram as atividades propostas. Assim como na escola pública, as propostas organizadas pelas professoras da escola particular tiveram, em alguns momentos, o caráter preparatório para a 1ª série e, em outros, o respeito às necessidades do grupo.

---

<sup>17</sup> Artista plástico e ilustrador curitibano, nasceu em 1924 e morreu em 1998.

### 3.2 ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM A PRESENÇA DA INDÚSTRIA CULTURAL NAS ESCOLAS PESQUISADAS

A escola é hoje um dos últimos espaços públicos no qual os indivíduos reunidos em uma coletividade, democrática, são chamados a participar. Os alunos, os professores, os pais e as diversas pessoas que freqüentam a escola, oriundas de classes distintas, encontram nesse ambiente um lugar que ainda conserva os rituais e os mitos da sua cultura. Roberto DAMATTA (1990, p. 29) aponta que em sociedades complexas os rituais são importantes por promover e construir o caráter da identidade social. Isso foi possível observar nas escolas pesquisadas, porque ambas desenvolveram trabalhos ou possibilitaram discussões sobre crenças, costumes, idéias, valores, ações, manifestações e conceitos que tinham como finalidade promover a representação e a coesão social. Para elucidar essa afirmação, que se considere que durante a pesquisa de observação a professora-3 – da escola privada – conversou com seus alunos sobre a importância de trocar brinquedos com os colegas<sup>18</sup>. Ela estabeleceu com o grupo: – *é preciso emprestar, senão é melhor guardar*. Essa foi uma das atitudes observadas no espaço da sala de aula e que demonstra o caráter socializador da escola, um ambiente de trocas, de contatos, de aproximação e de convivência entre todos os envolvidos.

Ponderou-se na introdução desta dissertação que as crianças são indivíduos ativos porque, ao mesmo tempo que interferem na sua cultura, também são influenciadas por ela. Apesar de o adulto dar contornos à infância, as crianças não ficam inertes à espera do que é destinado a elas, pelo contrário, são criadoras e receptoras, produzem e reproduzem e, por conseguinte, promovem um movimento no seu tempo e espaço. Que se atente para as diferenças entre esses dois conceitos – infância e cultura infantil –, uma vez que se entende infância como uma elaboração e

---

<sup>18</sup> Na escola particular e na escola pública há um dia combinado no calendário semanal no qual as crianças podem trazer brinquedos de casa.

organização dada pelos adultos nomeando aquilo que é da e para a criança, enquanto que a cultura infantil é algo produzido pela própria criança. São sínteses próprias que ela faz a partir da recepção do que é vinculado a seu tipo, considerando idade, gênero, classe social, estilo de vida, etnia, religião e nacionalidade (FEILITZEN e BUCHT, 2002, p. 79 et.seq.).

As mudanças no comportamento dos pequenos durante seu desenvolvimento – as descobertas, os interesses e as brincadeiras – são apropriações dos sentidos que circulam na sociedade, e entre os diversos elementos que permeiam o mundo da criança há a presença dos meios de comunicação de massa. De maneira desigual, a televisão, o cinema, o jornal, a revista, as propagandas, os livros, o esporte, a internet, a música, o vídeo, o computador e o telefone são objetos que permeiam a vida dessas crianças – envolvidas na pesquisa. Os pequenos aprendem observando o que está nos arredores, e assim como o adulto, são sujeitos sociais. Isso significa que em decorrência do seu meio cada criança tem uma história, vive uma geografia, pertence a uma classe social determinada, estabelece relações definidas segundo o seu contexto de origem, apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões do seu contexto familiar e de acordo com a sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

Nessa medida, apenas dizer que as crianças recebem as interferências dos meios de comunicação de forma passiva ou, então, que são criativas e ativas, não contribui para entendê-las enquanto ser social. Por conseguinte, é fundamental observá-las enquanto atuantes na sua cultura, sujeitos que influenciam seu meio e que são influenciados por ele. E é sob esse viés que se deve olhar a criança, para, assim, entender a presença da indústria cultural na escola de educação infantil.

Um olhar racional, mas também sensível, foi contemplado na pesquisa de campo e antes de iniciar a coleta dos dados construiu-se um referencial que serviu de

base para organizar as informações coletadas<sup>19</sup>. Nesse referencial foram considerados três pontos principais: primeiro, observar o que as crianças levam para sala de aula decorrente dos meios de comunicação, considerada a presença da indústria cultural e os sentidos conferidos a ela; segundo, observar a participação da professora nesse processo de mediação entre a criança, os meios e a indústria cultural; e, por último, observar a posição da escola. A partir dos dados coletados, categorizaram-se quatro elementos que marcaram a presença da indústria cultural nas escolas de educação infantil – pública e privada. São eles: *imagens*, ou seja, o que as crianças falaram sobre representações visuais midiáticas, como desenhos, fotografias, gravuras, cenas de filmes, de propagandas e de programas televisivos; *produtos*, ou seja, objetos advindos das propagandas e dos programas transmitidos pelos meios que estiveram presentes na escola, como acessórios, vestuário, produtos alimentícios, brinquedos, livros, cds, jogos eletrônicos, jogos, vídeo e revistas; *linguagens*, ou seja, os termos, as expressões, as imitações e os enunciados que as crianças expuseram em sala de aula a partir do que ouviram pelos meios de comunicação; *mediações*, como as trocas e as intervenções ocorridas na relação entre crianças e professora na prática formal<sup>20</sup> – considerando as imagens, as linguagens e os produtos.

A seguir, serão considerados com maior propriedade cada elemento categorizado.

### 3.2.1 As imagens presentes nas escolas de educação infantil

A palavra imagem remete ao verbo olhar. Segundo Maria Rita KHEL (1991, p. 60) o olhar funciona sempre como antecipação da relação com o objeto, pois capta a imagem antes que a palavra o nomeie, que o corpo o possua, antes que a própria

---

<sup>19</sup> Ver apêndices: Critérios de observação.

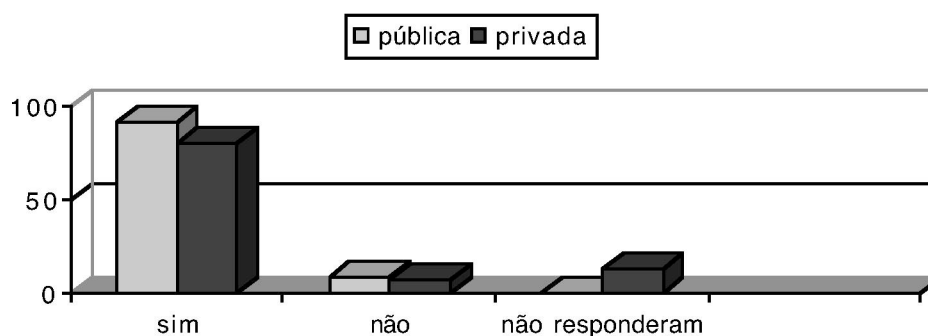
<sup>20</sup> Nesse trabalho, prática formal é entendida como as atividades e discussões dirigidas pela professora com objetivo previamente formulados com base na proposta pedagógica, por exemplo, desenhos com tema, discussões sobre um assunto pesquisado ou dramatizações.

ausência obrigue a criança a simbolizá-lo. Nessa perspectiva, as imagens por si só significam o mundo e através do olhar as crianças conhecem, desenvolvem o imaginário intercalando fantasia e realidade, compreendem uma notícia e reproduzem gestos. Desde que nasce a criança é estimulada a desenvolver o olhar. Primeiro incentivada a reconhecer aqueles que cuidam dela, geralmente os pais, mas, concomitantemente, como incentivo ao seu desenvolvimento, é apresentado a ela um mundo repleto de imagens que configuram seu contexto.

Todavia, há de se tratar de duas imagens. A primeira entendida objetivamente, alheia ao sujeito, ou seja, representações gráficas, fotográficas, plásticas e dinâmicas, como a imagem em uma fotografia, a imagem impressa em uma revista ou em um jornal, a imagem transmitida pela televisão, a imagem em uma tela de pintura, a imagem de uma escultura. A segunda imagem é subjetiva, a palavra imagem evoca uma lembrança, uma impressão que se tem de algo, como, por exemplo, a imagem que se tem dos políticos, a imagem que se tem das mulheres.

As imagens objetivas ultrapassam as fronteiras, criam embaraços e dão acesso livre à imaginação e, portanto, têm lugar para além do ambiente social imediato. Para BOURDIEU (1997, p. 28), a imagem produz o efeito do real porque “ela pode fazer ver e fazer crer no que faz ver”. Por isso é natural que as crianças realmente perguntem e questionem sobre o que viram, porque se interessam em compreender o quanto daquilo que vêem é realidade ou fantasia. De acordo com os questionários endereçados aos pais, 80% da escola privada e 91,67% da escola pública afirmaram perceber mudanças no comportamento dos seus filhos após o uso de algum meio de comunicação (Gráfico-1). Contudo, do total das entrevistas houve uma parcela, 6,67% e 8,33%, respectivamente, que respondeu não observar mudanças no comportamento das crianças, e 13,33% da escola privada não responderam à pergunta.

GRÁFICO-1 –PORCENTAGEM DOS PAIS QUE DIZEM PERCEBER MUDANÇA NO COMPORTAMENTO DO FILHO/A APÓS USO DE ALGUM MEIO DE COMUNICAÇÃO. ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA, 2004.



Quando perguntados sobre qual mudança no comportamento eles percebem, uma parcela dos entrevistados – 33,33% de ambas as escolas – disse que seus filhos acreditam no que viram pelos meios de comunicação, e 73,33% da escola privada e 58,33% da escola pública afirmaram que as crianças desejam conversar sobre o que viram.

O desejo das crianças em saber o que as imagens veiculadas nos meios de comunicação representam, em especial aquelas transmitidas pela televisão, decorre da fragmentação da realidade. E na tentativa de compreender o que viram nos desenhos, nos filmes, nas novelas e nos comerciais, elas necessitam falar, verbalizar e elaborar. Vejam-se algumas conversas entre as crianças:

Na escola particular, M. pergunta para A<sup>21</sup>.: – *Eu vi o filme do Power Ranger*. A. então pergunta: – *Você lembra daquele Power Ranger que tem uma pedrinha e é o mais forte?*

Na escola pública, durante uma atividade de recorte e colagem, M. pergunta: – *Você assiste o Power Ranger?* L. responde: – *Eu vejo na tevê lá de casa*. E R. complementa: – *Eles são bem fortões, né!*

São imagens transmitidas pelos meios de comunicação e espalhadas nos diversos objetos e produtos encontrados no mercado de consumo. A televisão é o meio que permite à imagem cruzar as fronteiras. Para MARTIN-BARBERO (2003, p. 305

<sup>21</sup> Para preservar a identidade das crianças será registrada apenas a primeira letra do nome.

et seq.), a televisão, na América Latina, tornou-se unidade básica de audiência para as famílias porque ela representa a situação primordial de reconhecimento. Os dispositivos que organizam o espaço da televisão são o da proximidade – que produz a sensação de imediatez no espectador e um discurso de familiaridade – e o da magia de ver – uma montagem funcional, sustentada na base da “gravação ao vivo”, real ou simulada. A imagem televisiva é capaz de alterar a percepção do que realmente é realidade. É uma leitura e interpretação do mundo que ocorre não apenas pela palavra, mas sustentada por uma imagem que transmite às pessoas a impressão de veracidade.

O mundo da imagem ultrapassa a palavra e, segundo BOURDIEU (1997, p. 24), a televisão consegue monopolizar o espectador, porque oculta mostrando o que deveria mostrar, mostra de tal modo que torna o assunto insignificante, constrói a informação de modo análogo e esta adquire um sentido que não corresponde absolutamente à realidade.

Apesar de a imagem não ser o único aparato que envolve o indivíduo que usa os meios de comunicação, ela sugere um olhar tanto quanto literal como conceitual. São reduzidas as tentativas de reflexão, porque, devido à diversidade de imagens transmitidas pelos meios, torna-se inviável fazer retrocessos, examinar com aprimoramento, questionar e observar com minúcia para, então, tentar entender uma situação de não-saber. A imagem procura tocar no íntimo daquele que olha, provocando senão reconhecimento pelo menos compaixão.

Nesse ponto há de se analisar o segundo conceito referido acima, a imagem subjetiva.

Multiplicam-se nos meios de comunicação imagens que ensinam as pessoas a estar de acordo com os padrões impostos pela indústria cultural. São representações que definem como as mulheres devem se vestir, se comportar, ou como as crianças devem brincar, o que devem usar e o que devem comer, por exemplo. Certamente, são imagens que influem no sujeito por meio de discursos que circulam pela sociedade,

unificam idéias e estabelecem um modelo único. A partir desse contexto, FISCHER (2002a, p. 89) propõe que as imagens audiovisuais sejam tomadas na sua materialidade específica, pois

as tecnologias de comunicação produzem modos de existência, estilos, que se apresentam como “naturais”, como imediatos, sugerindo que a familiaridade das imagens televisivas e das páginas de jornais e revistas se imponha como garantia de verdade, de “afetuosa” partilha de cotidianos, e não de jogos de interpelação.

Para a autora a imagem é uma das estratégias utilizadas para captar o olhar do outro, produzindo a possibilidade de se reconhecer naquilo e interagir de alguma forma.

Assim, recursos como os de captação de imagens, os cortes, os efeitos de *zoom* e tantos outros funcionam para capturar a intimidade de um sujeito que sofre, chora, emociona-se ou demonstra culpa, como se a TV pudesse, mesmo que por rápidos instantes, efetivamente penetrar na intimidade daquele que “especta”, daquele que olha (FISCHER, 2002b, p. 157).

Considere-se a observação feita na escola pública:

Por não haver um pátio coberto, nos dias de chuva, a escola organizava atividades para as crianças dentro das salas. Por haver apenas 3 auxiliares, elas se revezavam nas salas enquanto todas as professoras faziam seus intervalos. Nesse dia de observação as crianças da educação infantil se reuniram à turma da 2ª série para assistir televisão, pois, como comentou a auxiliar, naquele dia não havia fita de vídeo e eles precisariam assistir a algum programa televisivo. As crianças assistiram ao programa da Eliana<sup>22</sup>. Diante da conversa livre e de algumas brincadeiras de pega-pega entre as crianças durante a transmissão, a maioria observava as imagens e fazia comentários com o colega mais próximo sobre o programa, mas mais especificamente sobre os informes publicitários, como, por exemplo, quando anunciada uma boneca algumas meninas comentaram que iriam pedir aos pais que a comprassem. No

---

<sup>22</sup> Programa infantil que leva o nome da apresentadora transmitido pela Rede Record de Televisão, no período vespertino.



comercial de sapatos da Sandy<sup>23</sup>, as meninas comentaram o quanto a cantora era bonita e que possuíam o objeto anunciado. Ainda durante os comerciais, os meninos se silenciaram e ficaram atentos quando foi transmitida a propaganda dos carrinhos *Hotwheel*<sup>24</sup>. Alguns meninos comentaram que tinham o brinquedo, outros que pediriam aos pais. Mesmo sem conseguir escutar o que diziam as propagandas e o programa, por causa do burburinho, as crianças ficaram envolvidas fazendo comentários sobre as transmissões até o final do recreio.

Nesse particular, a televisão afirma-se como um dos meios que cumpre a função de escola paralela na medida em que exerce impacto ideológico sobre as consciências, na medida em que promove encontros do sujeito consigo, em que ensina a desejar e estabelece padrões de beleza e de comportamento.

Embora seus conteúdos não sejam estritamente educativos nem produzam conhecimento sistemático, geram efeitos de socialização capazes de competir com a hegemonia funcional da instituição escolar. Além disso, as tecnologias capitaneadas pela mídia tomaram a dianteira no tocante à expressão imagética (SODRÉ, 1996, p. 99).

As diferenças constatadas na relação das crianças, tanto da escola particular como da pública, com as imagens decorre dos acessos. Ao observar as conversas das crianças da escola particular, constatou-se que elas falaram das imagens que viram em desenhos, filmes, novelas infantis e propagandas na televisão a cabo. As crianças da escola pública, geralmente, falaram das imagens das novelas, desenhos, filmes e propagandas transmitidas na televisão aberta<sup>25</sup>. A diferença ocorreu no acesso, mas ambas apresentaram apropriações semelhantes e identificaram personagens por seu caráter bom ou mau, valorizaram as propagandas por seus produtos apresentados ou demonstraram compaixão pelos personagens das novelas. São imagens que se tornam

---

<sup>23</sup> Cantora de música popular brasileira infanto-juvenil, que vincula sua imagem a produtos como sapatos, roupas e acessórios.

<sup>24</sup> Brinquedo de carrinho fabricado pela empresa brasileira Mattel.

<sup>25</sup> Na televisão a cabo o acesso é dado somente àqueles que pagam pelo uso, enquanto que na televisão aberta o acesso é livre a todos que possuem os aparelhos.

referências para as crianças, pois elas ainda não foram educadas a desafiar, a refinar, a criticar e a buscar a excelência.

### 3.2.2 Os produtos presentes nas escolas de educação infantil

Brinquedos, roupas, acessórios, sapatos, produtos alimentícios, filmes, vídeos, programas televisivos, livros, cds, música, jogos eletrônicos, jogos, mobiliário, revistas e diversas quinquilharias, há uma infinidade de produtos feitos para as crianças, categorizados conforme a faixa etária, a classe social e o gênero. É uma produção que avalia os pequenos como consumidores em potencial. Esses produtos anunciados nos diversos veículos de comunicação ensinam as crianças a desejar, ensinam-nas a ser consumidoras. As recepções e as mediações estabelecidas pela criança no seu espaço social caracterizam a infância e a cultura infantil. Nessa medida, pensar a criança é pensar a sociedade globalmente, é pensá-la como o meio social a concebe e cristaliza seu modo de ser, reforçando-o através de distintos procedimentos (ZILBERMAN, 1984, p. 7).

Essa diversidade de produtos que está nas lojas e é anunciada pelos diversos meios de comunicação foi encontrada no espaço escolar. Observou-se que as crianças levaram para a escola livros, brinquedos, guloseimas, roupas, acessórios, cds, fitas de vídeos, fitas cassete, revistas, jogos eletrônicos e jogos, todos apresentados pela mídia e associados a algum personagem de desenhos animados, filmes ou novelas infanto-juvenis.

Dentro das escolas esses produtos ganharam evidência. Que se leiam alguns dados coletados na escola pública:

Enquanto a professora da escola pública distribui a merenda, A. mostra seu lanche para algumas crianças e diz: – *Eu trouxe salgadinhos do chiquinhos*<sup>26</sup>! Então, alguns prometem convidá-la para a brincadeira no recreio caso divida. A criança aceita

---

<sup>26</sup> Salgadinho industrializado da Turma da Mônica – “Bocadinhos”.

a proposta e todos comem tanto o salgadinho quanto a merenda.

Ou ainda na escola pública:

M. chega à escola trazendo um brinquedo e diz: – *Esse vai ficar aqui na escola!* – é um boneco do *Power Ranger*. A professora pergunta: (Você) – *Vai dar pra escola?* M. diz: – *É, e é pra deixar aí.* B. comenta com outro colega: – *Oba! Eu vou brincar depois* (refere-se ao boneco).

Em outra situação, ainda na escola pública:

N. mostra para turma o cd do *Mc'Donald's*<sup>27</sup> que trouxe de casa e pede para a professora colocá-lo no aparelho eletrônico. A música que inicia o cd é o anúncio da rede alimentícia veiculada nos comerciais e várias crianças acompanham cantando. Alguns comentam que o cd *é muito legal*. Curiosa, a professora pergunta: – *Vocês conhecem?* K. responde: – *É pro*<sup>28</sup>, *é do Mc'Donald's*.

Em um outro momento, no início da aula, na escola pública, M. mostra para outra criança seu sapato novo: – *É novo. É da Sandy. Bonito, né?* Algumas meninas comentam que também vão pedir para que seus pais comprem.

Em outro dia, enquanto a professora da escola pública fazia uma atividade de culinária com a turma, S. mostra para os colegas que estão ao seu lado o brinquedo que trouxe; é um *Tazo*<sup>29</sup>. Algumas crianças que estão mais distantes também desejam ver o objeto. A professora, que busca a atenção da turma, pergunta a S. o que ele está mostrando e, ao saber que é um brinquedo, tira-o das mãos de S. e o guarda.

Em uma outra situação, logo após a entrada, enquanto as crianças organizam seus pertences nas carteiras, I. mostra o cd que trouxe da *Coca-Cola*<sup>30</sup>. Várias crianças

---

<sup>27</sup> Empresa americana do ramo alimentício que serve comida rápida – sanduíches, tortas, sorvetes, por exemplo.

<sup>28</sup> Alguns alunos referem-se à professora dessa forma.

<sup>29</sup> Uma das peça de um jogo que vem dentro dos pacotes de salgadinhos industrializados, da empresa Elma Chips.

<sup>30</sup> Marca de refrigerante que promoveu, no primeiro bimestre do ano de 2003, uma campanha chamada *Vibe*. Trocavam-se alguns rótulos da marca e mais uma quantia em dinheiro por um cd.

se dirigem à sua carteira para ver o objeto trazido pelo colega, mas, quando a professora entra na sala, rapidamente I. guarda o cd e diz que depois, no recreio, mostrará para todos.

Percebe-se, pelos dados coletados na escola pública, que possuir os produtos que estão na mídia caracteriza uma posição de destaque diante das demais crianças. Diante desta afirmação, constata-se que ter um produto veiculado pelos meios de comunicação garante, mesmo que por um breve momento, a atenção dos colegas. Antonio ZUIN (2001, p. 13) analisa que é a falsa experiência de ser reconhecido como “sujeito” pelos outros, por causa dos “signos de consumo que porta”. É a experiência do ter e não a do ser. São ordens de consumo veiculadas por inúmeras mensagens publicitárias, com narrativas simples e imagens atraentes que convidam as pessoas a consumir.

Nesse sentido, uma sociedade na qual as pessoas se relacionam e constroem significados a partir do consumo, o ato dessas crianças está além do simples ter, significa se estruturar como sujeito, pensar sobre o próprio corpo, sobre a instabilidade da ordem social e sobre as interações incertas com os demais. Consumir é um processo em que os desejos se transformam em demandas e em atos socialmente regulados. Logo, o consumo não é privado, atomizado e passivo, mas eminentemente social, correlativo e ativo. E é a indústria cultural que forma os gostos de massa e a cidadania, então, “devemos admitir que no consumo se constrói parte da racionalidade integrativa e comunicativa de uma sociedade” (CANCLINI, 1995, p. 20 et. seq.).

A partir dessa afirmação, é possível se observar dois conceitos: o consumo e consumismo.

Nas sociedades capitalistas os indivíduos necessitam consumir para sobreviver, e consumir é bom, desde que o consumo não consuma o indivíduo. Dessa forma Décio PIGNATARI (1991, p. 143) avalia que a nossa cultura se situa no plano do consumo, mas ela

(...) não está isenta ou imune ao vírus consumista. Nenhum signo tem garantias imunológicas no universo do consumo. Tomemos, como exemplo, a dança. Enquanto linguagem, enquanto sistema de signos, ela obedece aos mesmos princípios que comandam o universo das signagens. O balé clássico, a dança-teatro ou a dança abstrata pertencem aos altos repertórios de consumo: são danças com grife (embora não necessariamente ricas em significados ou derivações futuras). Já a Xuxa, com suas baixinhas saracoteantes, representa o consumismo na dança, o best-seller dançante. Sempre existe o mercado. Digamos apenas que, no primeiro caso, temos um mercado qualitativo; no segundo, um mercado quantitativo. São duas felicidades possíveis, em conflito. No chamado mundo das letras, o fenômeno não é diferente. O best-seller aponta para o consumismo e consumismo quer dizer (do lado do vendedor): vender o mais rápido possível, vender o máximo no menor tempo. Já o consumo normal, civilizatório, cultural, significa: vender sempre ao longo dos séculos. O consumismo é o consumo meramente quantificado; o segundo é o consumo qualificado (Id.).

Assim como os adultos, as crianças também são incentivadas a consumir. Elas opinam, reclamam, compram e aprendem falas e discursos de um consumidor experiente, que sabe o que deseja. Mas, ao mesmo tempo que são consumidoras ativas, também são passivas porque, assim como os adultos, deixam-se levar pelo onírico e pela possibilidade de satisfação impressa no conteúdo dos objetos.

Essa satisfação momentânea em ter determinado produto foi também observada na escola particular. Que se leiam algumas passagens coletadas na escola particular:

Assim que chega à sala de aula, I. pede a atenção dos colegas e diz: – *Olha minha sandália nova*. A professora responde: – *Que linda, é da Melissa*<sup>31</sup>!

Em outra situação, enquanto fazem o lanche, L. pergunta para V.: – *Você tem o “babydoc dinossauro*<sup>32</sup>”? V. responde: – *Eu tenho, é legal. Não é?*

Durante a roda de conversa, da escola particular, G. conta para os colegas: – *Minha mãe foi bem legal. Sabe, quando eu acordei, minha mãe e eu, a gente foi em uma casa pra fazer pintura e desenho. Daí, depois a gente foi na papelaria e minha mãe comprou um hipopótamo, um pirulito e uma caneta*. A professora pergunta: – *Mas hoje não é seu aniversário?* G. responde: – *Não, não é, mas minha mãe sempre dá presente*.

---

<sup>31</sup> Calçado produzidos pela empresa brasileira Grendene.

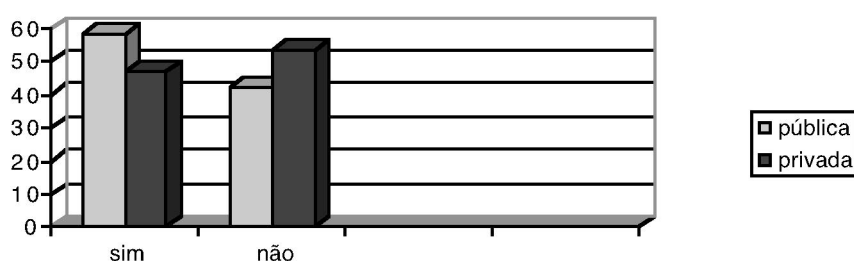
<sup>32</sup> Brinquedo veiculado a um desenho animado.

Para ZILBERMAN (1984, p. 8),

Recebedora mais ou menos passiva, dependendo do objeto cultural em causa, ou então produtora ativa, a criança, em nenhum momento, é um ser inerte em quem se imprimem, com eficácia ou facilidade, as marcas artísticas destinadas a ela. Nuances se constroem entre o papel de destinatária e o de criadora, incidindo na necessidade de determinação das diferenças e de seus efeitos. E pensando-se também as circunstâncias de produção e consumo, sobretudo as últimas, uma vez que ambas – a criança e a cultura – estão fortemente integradas a uma engrenagem industrial que lhes exige bastante e que deixa nelas marcas indelévels.

O ato de consumir faz parte do mundo da criança. Nos questionários respondidos pelos pais, a maioria – 80,0% da escola privada e 75,0% da escola pública – disseram perceber nos filhos maior desejo em consumir após a exposição a algum meio de comunicação. Por outro lado, quando questionados se compram objetos que as crianças viram na mídia, as opiniões se dividiram. Na escola pública, 58,33% dos pais e, na escola privada, 46,67% afirmaram que compram o que as crianças pedem. No entanto, 41,67% dos pais da escola pública afirmaram não comprar o que os filhos viram na mídia, assim como 53,33% dos pais da escola privada (gráfico 2).

GRÁFICO-2 – PORCENTAGEM DOS PAIS QUE COMPRAM OBJETOS QUE SEU FILHO/A VIU PELOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO. ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA, 2004.



No entanto, os pais da escola particular sabem que a proposta da escola é desencorajar o consumismo desenfreado. Pensa-se que se esses pais buscam uma escola com esse diferencial, significa que sejam mais criteriosos em relação ao consumo e procurem educar seus filhos com perspectivas parecidas aos objetivos

propostos pela instituição. Entretanto, o que se observou nas duas escolas, durante a coleta de dados, foi que constantemente as crianças trouxeram produtos que estavam em evidência nos meios de comunicação. No dia do brinquedo, um dia especificado pelas escolas no qual as crianças podem trazer objetos de casa, elas exibiram toda sorte de produtos: *Barbie*, *Power Ranger*, *Sonic*, *Buzz Lightyear*, *Cinderela*, *Nemo*, *Aladin*, *Mc'Steel*, *Harry Potter*, *Hotwheel*, *Pokemón*, *Meninas superpoderosas*, *Bey Blaid*, *Mc'Donald's* e *Incrível Hulk*. São objetos que encantam as crianças, mas a aura que os envolve não corresponde necessariamente ao seu real valor.

Nas entrevistas, as professoras também afirmaram que a mídia incentiva o consumo. Em uma comparação com turmas dos anos anteriores, a professora-3, da escola privada, relata: – *Essa turma é bem tranqüila, mas no ano passado eles (as crianças) faziam grupinhos em função do que eles traziam. E diziam: só vai brincar com a gente quem trouxe o suco “Kapo” (suco industrializado). Ou quem trouxe bolacha “Trakinas” de chocolate (biscoitos recheados industrializados).*

Apesar desta observação da professora, observou-se que ambas as escolas pesquisadas mantêm em sala de aula brinquedos que têm temas midiáticos, como, por exemplo, quebra-cabeças com desenhos do programa televisivo Sítio do Pica-pau Amarelo; dominó com figuras do personagem da Disney, o Ursinho Puff; ou ainda jogo de memória com os personagens do desenho animado As Meninas Superpoderosas.

Durante a utilização desses jogos, com temas midiáticos, as crianças ficaram encantadas com as figuras, relembrou cenas assistidas nesses programas e combinaram brincadeiras que imitassem esses personagens para o momento do pátio. Talvez, sem perceber, as escolas, ao usarem esses materiais, referendem e incentivem o que a indústria cultural oferece para as crianças. E sem ter acesso a outros materiais os pequenos contemplem somente esses modelos.

### 3.2.3 As linguagens presentes nas escolas de educação infantil

A linguagem aqui referida tem significado material e ideológico, porque é carregada de conceitos, preconceitos e valores e é transmitida através de modos de expressão, imitações e enunciações. O modo de transmissão, a fala, é entendida como o aparato que possibilita a interação verbal.

Observou-se – nas escolas pesquisadas – que nas brincadeiras, nas atividades dirigidas pelas professoras, nos momentos informais, durante o momento do lanche e enquanto realizavam alguma atividade as crianças fizeram uso da linguagem presente enunciada pelos meios de comunicação, como no exemplo que segue, na escola pública:

No dia do brinquedo a professora-1, da escola pública, avisa as crianças que a brincadeira será na quadra. M. pede a duas meninas para participar da brincadeira, mas elas não deixam porque não querem emprestar as bonecas. Diante dessa situação, M. responde cantando: – *Tô nem aí, Tô nem aí*<sup>33</sup>.

Em outra atividade, enquanto as crianças desenham, um grupo de meninas, da escola pública, canta o refrão de uma música: – *Baby baba, baba baby, baby baba, baba baby*<sup>34</sup>. Quando lhes foi perguntado que música era aquela, duas das meninas respondem: – *Você não sabe? É da Kelly Key*.

K. e L. brincam com brinquedos que imitam telefones celulares: K.: – *Oi amiga*. L.: – *Oi, tudo bem*. K.: – *Eu vou passear*. L. responde: – *Eu vou limpar a casa e depois eu vou no shopping*.

Durante a brincadeira de estátua, N., da escola pública, comenta: – *Ó o popozão*<sup>35</sup> *desse aqui*.

Ou ainda escola particular:

---

<sup>33</sup> Música gravada pela cantora brasileira Luka, pela gravadora Sony Music, no ano de 2003.

<sup>34</sup> Música gravada pela cantora brasileira Kelly Key, pela gravadora Warner Music, no ano de 2002.

<sup>35</sup> Gíria usada para se referir às nádegas.



Enquanto fazem uma atividade proposta pela professora-2, G. e M. cantam: – *Já sei namorar, já sei jogar a bola, agora só me resta sonhar*<sup>36</sup>...

Na atividade de pintura, da escola particular, B. conta para I.: – *Sabia que eu vi o João e a Maria*<sup>37</sup> *na televisão?* I. responde: – *Eu vi a Salete*<sup>38</sup> *chorando.* E A. afirma: – *Eu vi a mãe dela que morreu.*

Enquanto, na escola particular, a professora-3 explica como fazer o recorte, D. canta o refrão da música do grupo Rouge, para o colega: – *Berrê, berrê, berrê*<sup>39</sup>. V., ao escutar o que o colega canta, diz: – *Não é “berrê”, sabe por quê? Porque eu tenho o Cd da Rouge.* Sem dar importância ao que o outro diz, D. comenta: – *E daí!*

As crianças não utilizaram essas linguagens aleatoriamente, consideraram sua importância no círculo do qual participam e fizeram uso com interesses definidos, como chamar a atenção do outro, mostrar seu conhecimento, referendar com determinada expressão o seu desagrado.

Para CITELLI (2000, p. 45 et seq.), há um conjunto de assuntos que circulam através dos meios de comunicação e que são previamente formulados por editores, programadores e outros responsáveis pelas pautas transmitidas por esses veículos e que funcionarão como indicadores fundamentais para orientar as pessoas sobre o modo como devem ver e entender as informações. Assim, os meios de comunicação dão forma àquilo que está disperso e latente e o que é transmitido pelos diversos canais se torna tema sobre o que há de se conversar. Esses enunciados que circulam nos meios de comunicação carregam discursos que emolduram o pensar. São informações que muitas vezes passam despercebidas, mas, quando enunciadas incessantemente através dos meios, transformam o enunciado em verdade.

---

<sup>36</sup> Música gravada pelo grupo brasileiro Tribalistas, pela gravadora EMI, no ano de 2002.

<sup>37</sup> Personagens de contos de fadas.

<sup>38</sup> Personagem infantil da novela “Mulheres Apaixonadas”, da Rede Globo, exibida no ano de 2003.

<sup>39</sup> Música gravada pelo grupo brasileiro Rouge, pela gravadora Sony Music, no ano de 2002.

Essas análises são consideráveis porque nesse ponto se torna complexo entender a indústria cultural. Nas observações constatou-se que há uma linha tênue e complexa que distingue o que é próprio da cultura da criança e o que é produzido pela mídia. Ainda que a criança não se mostre passiva e crie, invente e reelabore situações no brincar, na fala e no seu modo de ser, os meios de comunicação, através dos comerciais, dos desenhos, dos jogos de vídeo-game e outras imagens, alimentam, influenciam e estruturam a cultura da criança na medida em que esta não nasceu do nada, mas a partir daquilo que a criança viu e com que foi confrontada. Transmitem-se à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidos na e pela sociedade que a cerca (BROUGÈRE, 2001, p. 63).

As linguagens midiáticas são utilizadas com frequência pelas crianças e diferem da linguagem escolar. Mas qual é a linguagem que a escola utiliza? A escola usa uma linguagem sistemática e hierarquizada, que procura de acordo com a ordem curricular ensinar às crianças o acervo natural e histórico da humanidade. No entanto, essa linguagem é carregada de explicações sobre o produto e não sobre os processos e agentes que geram e geraram a história e o acervo natural. Nesse sentido, a escola se desloca do espaço da formação para a semiformação, quando esclarece para as crianças as minoridades de seus questionamento, de sua linguagem, do uso dos produtos, das imagens e, assim, o que resta aos pequenos são explicações simplistas e estereotipadas.

Mas, ainda que a semiformação esteja presente no espaço escolar, há algo irrefutável na escola, isto é, seu papel diferenciado enquanto agência educadora. Diferentemente, por exemplo, dos meios de comunicação, esse espaço possibilita a reunião de elementos, seja para promover sistematizações vivenciadas nos jogos interlocutivos diretos, seja para exercitar de modo conseqüente modalidades discursivas críticas. Mas, para tanto, é preciso eliminar das salas de aula as práticas discursivas animadas pelo monologismo que presidem as relações entre vários níveis

da hierarquia educacional: instâncias gerenciais, professores, equipes técnicas e alunos (CITELLI, 2000, p. 99).

### 3.2.4 As mediações nas escolas de educação infantil

A importância das mediações entre os indivíduos decorre da possibilidade de renovar saberes, de remodelar a cultura, de transformar o espaço. Porém, se antes as mediações se davam entre os sujeitos, com a participação dos meios de comunicação na sociedade contemporânea ocorreram mudanças. As pessoas aprenderam a ver informações sociais, políticas e econômicas e aprenderam mais sobre a vida cotidiana e os gostos das personalidades, ainda que fragmentadas. Para CANCLINI (2000, p. 266), essas produções assistidas, ouvidas ou lidas pelos meios de comunicação geram interpretações satisfatórias para diferentes grupos de consumidores, comentários amáveis, divertidos, vivências melodramáticas obtidas no lugar dos fatos, mas sem problematizar a estrutura social na qual esses fatos se inscrevem, sem discutir a possibilidade de transformá-la.

Com os meios de comunicação, as mediações deixaram de ser intervenções literais e passaram a ser simbólicas. Para exemplificar essa situação, que se considere o exemplo de BOURDIEU (1997, p. 29):

(...) a televisão que se pretende um instrumento de registro torna-se instrumento de criação de realidade. A televisão se torna o árbitro do acesso à existência social e política. Suponhamos que hoje eu queira obter o direito à aposentadoria aos 50 anos. Há alguns anos, eu teria feito uma manifestação, teríamos carregado cartazes, teríamos desfilado, teríamos ido ao Ministério da Educação Nacional; hoje, é preciso contratar – eu mal exagero – um bom consultor de comunicação. Em intenção da mídia fazem-se alguns truques que vão impressioná-la: uma fantasia, máscaras, e se obtém, pela televisão, um efeito que pode não estar longe do que seria obtido por uma manifestação de 50.000 pessoas.

A citação revela que não é mais a escola que ensina o povo falar, reclamar, exigir, mas os meios massivos. Diante da ausência do Estado para resolver os problemas dos cidadãos, diante da pouca participação da escola na comunidade, os

indivíduos procuram os meios para serem escutados, para reclamar e ter a possibilidade de alcançar seus direitos. Mesmo que nem todos consigam transmitir pelos meios sua indignação, a fala de poucos se transforma nos anseios de muitos. Não de modo diferente, as crianças aprendem sobre o poder dos meios, sobre suas possibilidades na sociedade e que seu uso auxilia no contato com outras crianças e adultos.

A partir das observações, nas escolas pesquisadas, há de se apontar a mediação como o elemento que auxiliou o movimento das imagens, das linguagens e dos produtos entre alunos, professores e escola. Essa relação – a partir do que viram, ouviram e leram pelos meios – permitiu trocas, contatos e aproximações; possibilitou estabelecer relações entre conhecimentos adquiridos e novos conhecimentos e, assim, dar sentidos diversos, ampliá-los e distingui-los. São processos interpelados por mediações, que sucedem tanto no ambiente escolar como no uso dos meios de comunicação ou ainda nas relações familiares.

No entanto, o que se observou nas escolas pesquisadas, foi que a fala, as brincadeiras e o comportamento das crianças somente são escutados quando irrompem as perspectivas éticas e morais dos professores. Aponta-se que a escola ensina e prepara a criança para o mundo do trabalho adulto e pondera ser relevante discutir assuntos como as drogas, a morte e a sexualidade, por exemplo, que influirão na formação das crianças. Mas e quanto aos discursos impressos nos desenhos?, ao comportamento de personagens em filmes ou histórias em quadrinhos?, e às músicas sexistas veiculadas incessantemente pelas rádios? Esses exemplos não interferem na formação das crianças?

Há no espaço social uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados encontrados nos desenhos animados, nos brinquedos, na música, nos filmes e nos jogos eletrônicos, por exemplo, e que não são considerados pertencentes à prática escolar, mas que são reconhecidos como

entretenimento infantil. As imagens, as linguagens e os produtos advindos dos meios de comunicação estão impregnados de discursos ideológicos que passam despercebidos na escola. São utilizados pelas crianças e mediados entre elas. Todavia, tratar os conteúdos desses elementos de modo superficial não faz com que as crianças se confrontem de forma mais substantiva. Por isso, novamente se indica que a escola está semiformando, porque não ensina as crianças a realizar reflexões e, assim, elas não conseguem ir além do senso comum, como também não questionam e não entendem o que está por traz dos produtos oferecidos pela indústria cultural.

Para CANCLINI (2000, 263), “conhecer a ação das indústrias culturais requer explorar os processos de mediações, as regras que regem as transformações entre um discurso e seus efeitos”. Essas mediações precisam ocorrer entre todos os envolvidos, não apenas entre os alunos ou apenas entre os professores. Do mesmo modo que a escola faz mediações entre os saberes elaborados pela humanidade e aquele que o aluno possui, ela precisa aprender e praticar com seus alunos os processos de mediações que regem a lógica da indústria cultural. A importância desse aprendizado significa, para a criança, aprender sobre o conteúdo impresso nos produtos, na linguagem e na imagem.

A partir das entrevistas com as professoras das escolas pesquisadas foi possível analisar que ainda são modestas as mediações entre professoras e alunos. Da mesma forma, são modestas as mediações que ocorrem entre os alunos, porque ainda não lhes foi ensinado visualizar ou escutar de modo mais criterioso o que é enunciado pelos meios de comunicação. Mas, fazer leituras críticas não se aprende sozinho, é necessário educar os sentidos para compreender as nuances que os meios exibem.

As professoras das escolas pesquisadas são profissionais qualificadas<sup>40</sup> e todas disseram desejar aprender e compreender o que transcorre nos meios. Mas, esse é um tema ainda pouco estudado nas escolas e seus critérios de interferência e avaliação

---

<sup>40</sup> As professoras entrevistadas tinham graduação em Pedagogia, com idades acima de 29 anos, e com, aproximadamente, 8 anos de experiência.

ainda são escassos. O pouco domínio das educadoras sobre a pluralidade de mediações construídas a partir dos meios configura o senso comum. Não foi diferente quando foi perguntado às professoras que mediações ocorriam quando as crianças falavam sobre os meios na sala de aula.

Que sejam lidas as respostas das professoras:

Professora-1, escola pública: – *Ah! Eu deixo que eles falem e daí eu contorno e vou puxando e retomo o assunto que a gente tá trabalhando. Então você não participa quando eles falam sobre o que viram pelos meios? Eu gosto de escutar o que eles estão falando, para saber as idéias e o que eles tão pensando. Por exemplo, eu escuto reclamações que a mãe não compra a boneca da Barbie. Então, eu explico que agora ela não pode comprar, mas quando der ela compra. Bem! não é que não podem comprar, mas que não dá para ter tudo. E eu interfiro quando eles falam de violência, de consumo, de coisas como a moral. Por exemplo, tem aquela moça da novela, a Tina<sup>41</sup>, da novela das sete, ela é lutadora e ninguém quer ser igual a ela, porque ela bate. As meninas choram quando alguém diz que elas são iguais à Tina. Então eu explico que é de mentira, que não é de verdade. Que ela tá fazendo um personagem e que ela não é assim. Daí eu falo que nem tudo que passa na tevê deve ser levado em conta. Procuro mostrar que nem tudo que passa na tevê é real.*

Professora-2, escola privada: *É, vez ou outra, assim, se eles trazem apenas como comentário, aquilo acaba passando. Mas, às vezes, na roda, a gente acaba discutindo sobre coisas que eles trazem ou até que eu veja. Noticiários do jornal, que são coisas que eles viram no jornal, porque têm crianças que assistem jornal, aí eu comento. E, geralmente, eles falam sobre a mídia mais durante as atividade em grupo, lanche, pátio. Quando eles estão trabalhando e estão juntos daí eles comentam sobre isso.*

Professora-3, escola privada: *Eu acho que é uma coisa tão rotineira que faz*

---

<sup>41</sup> Personagem da novela “A cor do pecado” exibida pela Rede Globo, entre os anos de 2003/2004.

*parte deles, que não é uma coisa assim. Eles já chegam falando assim: – hoje eu aprendi uma música na Discovery Kids. Daí (a criança) vem e canta pra gente. Daí outro também diz: – Ah! eu também já sei cantar essa. Quando três, quatro já conhecem, daí cantam todos juntos. Eu acho que é uma coisa bem tranqüila, que tá a todo momento. Mas tem os dois lados (os meios de comunicação). Tem o lado positivo que contribui para o enriquecimento de informação, conhecimento, né. E tem o lado que passa aquela coisa assim muito pronta, muito mastigada, estereotipada. Muito ligada a valores que a sociedade impõe. Que valores? Tudo né! Valores de consumo, valores de conduta, de jeito. No trabalho de Van Gogh<sup>42</sup> é que as crianças levantaram essas questões. No quadro “Os comedores de batatas” as crianças começaram a falar dos pobres e a gente começou a levantar por que que é pobre, por que que trabalha. Que pobre não é ladrão, e daí eu precisei colocar alguns valores, porque eles (as crianças) não conseguiram entender. Por exemplo, que dá medo, que precisa fechar o vidro do carro. Mas daí outro dia eles falaram da novela, eles viram que quem matou não era pobre, era rico. Daí é que está, a televisão dá tudo muito prontinho e eles não vão muito além.*

*Professora-4, escola privada: A gente conversa até o assunto morrer, até eles falarem tudo que viram, perceberam. Mas percebo que eles têm idéias muito estereotipadas. Aí a gente começa a mostrar as diferenças, que nem sempre as coisas podem ser do jeito que eles falam, mas que existe um outro lado.*

Ficou presente nas falas acima que as professoras buscam descaracterizar a idéia de veracidade que os meios transmitem. No entanto, para que ocorra essa desconstrução por parte da criança os professores precisam compreender como seus alunos pensam, precisam considerar a classe, a família e as interferências que recebem, compreendê-los como sujeitos sociais, cidadãos, para então propor um trabalho que realmente leve à formação, possibilitando questionamentos e reflexões.

---

<sup>42</sup> Pesquisa realizada pela professora sobre o pintor holandês Van Gogh.

Infelizmente, muitas das opiniões estabelecidas pelas crianças têm como base o que viram através dos meios de comunicação, contudo, são produções fragmentadas e desconexas. Adicionam-se às imagens, às linguagens e aos produtos exibidos pelos meios sentimentos e emoções, que, mesmo fragmentos de um todo, estão organizados e emoldurados em um curto período de tempo, de tal modo que fazem a criança reconhecer algo ou se reconhecer naquele momento. Isso acontece porque a criança é ativa na sua cultura e na sua sociedade, é participante e, também, é alguém profundamente enraizado em um tempo e um espaço, alguém que interage, que influencia o meio em que vive e é influenciado por ele (PERROTI, 1984, p. 12). Nessa medida, os processos de mediações que consideram os discursos e seus efeitos são de fundamental importância, pois permitem a todos os envolvidos a reflexão e o conhecimento de uma situação de não-saber.

Manifestados os elementos da indústria cultural que estão presentes nas escolas de educação infantil pesquisadas, a seguir serão apresentadas as considerações finais.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar significa desenvolver uma consciência verdadeira, nessa construção a formação significa adaptar-se, aprender, analisar, entender, refletir e compreender o que se deseja conhecer.

A formação pressupõe a experiência e é um processo de escavação permanente do que se deseja saber. É o pensar, o refletir sobre as produções e as práticas realizadas pelos indivíduos e compreendê-las. A formação educacional possibilita a reflexão e a compreensão de como foi construída a história e como foram estabelecidas as diferenças entre culturas, gêneros, raças, classes sociais e idades. São as imagens do passado que intervêm nas relações presentes e que postulam o futuro. Uma história feita de barbárie e que, portanto, necessita de uma educação que assegure a crítica a essa barbárie, o que significa uma formação que possibilite o desenvolvimento da experiência crítica.

É a escola, enquanto agência formadora reconhecida socialmente, que trabalhará com o objetivo de resgatar a experiência crítica e formadora. Um trabalho que necessita ser iniciado na educação infantil quando a criança começa a perceber as várias linguagens e discursos que circulam na sociedade, especialmente, pelos meios de comunicação.

Por isso, é importante que a escola se apresente como um espaço que ensine seus alunos a serem construtores de novas realidades a partir do aparato técnico e tecnológico. Nesse sentido, a educação escolar é fundamental por sua capacidade de propiciar experiências formadoras de participação e de pertencimento a um grupo, de possibilitar o reconhecimento das pluralidades e de ensinar às crianças que são as pluralidades que constituem os sujeitos. Pluralidades que foram usadas quando se constituiu a cultura de massa. Uma cultura que não surge com os meios de comunicação, mas pelo desejo da classe que dominava o Estado em tornar o povo – esse que resiste se rebela, que é violento e insurreto – em massa, em uma multidão

fugaz e amorfa. Uma mistura de classes com interesses diversos.

Embora a massa não tenha surgido com os meios de comunicação, esses veículos tiveram papel essencial nesse processo. Os meios de comunicação, impregnados da cultura popular e da tradição, estabeleceram roteiros de comportamentos sociais e, assim, padronizaram um modo de vida. De formas distintas, cada veículo auxiliou o homem capitalista a entender e a praticar os padrões estabelecidos socialmente. Nesse sentido, os meios ensinaram – e continuam a ensinar – modos de viver na sociedade. A escola também pretende ensinar, consciente de que esse ensino não significa modelagem de crianças, muito menos transmissão de conhecimento.

Entretanto, escola e meios de comunicação são espaços que trabalham com pluralidades, mas é a escola que possibilita à criança apresentar as diferenças que constituem o seu espaço social. Também é na escola que a criança revela quais marcas estão sendo impressas a partir das interferências do seu ambiente. Na relação com os colegas, com a professora e com as outras pessoas envolvidas nesse espaço é que a criança verbaliza e procura solucionar as dúvidas advindas dos meios de comunicação. Portanto, no ambiente escolar circulam imagens, produtos, linguagens e ocorrem mediações que são provenientes dos meios e da indústria cultural.

A imagem auxiliou a criar uma representação do mundo com considerável importância, porque produziu o efeito do real. Com a imagem os ritos foram descaracterizados, pois ela não exige formação prévia, como exige a leitura e a escrita. “[a imagem] pode fazer ver e fazer crer no que faz ver”(BOURDIEU, 1997, p. 28). Desse modo a criança aprende a partir do que vê e desenvolve novas produções e recepções.

A criança aprende sobre como se estabelece a vida adulta. Aprende como se estabelece o consumo na sociedade e que existe um mercado destinado a ela, com uma variedade de produtos feitos a partir do modo como o adulto compreende o que é da infância. Nesse mercado há acessórios, vestuário, produtos alimentícios, brinquedos,

livros, cds, jogos eletrônicos, jogos, vídeos e revistas. São produtos que fazem parte do espaço escolar. Se a indústria cultural cria uma aura para estes produtos é na escola que será revelada essa imagem. As crianças gostam de mostrar os objetos advindos dos meios que possuem porque são reconhecidas pelos signos de consumo que portam. Os produtos preconizados pela indústria cultural impulsionam os sentimentos, as sensações e os sentidos. Em uma sociedade na qual as pessoas se relacionam e constroem significados a partir do consumo, ter o produto divulgado pelos meios de comunicação significa se estruturar como sujeito.

É na mediação com outras crianças da mesma idade e com a professora que há possibilidade de renovar saberes, remodelar as práticas e as produções culturais e transformar o espaço. Os meios possibilitam a mediação entre professoras e alunos, e, assim, interferem no espaço escolar. Para a criança, os meios de comunicação integram sua vida e por isso elas gostam de falar sobre o que viram pela televisão ou o que escutaram pelo rádio. Elas gostam de falar sobre o desenho, o filme, a música, o produto que compraram ou a propaganda que viram, porque estes elementos circulam diariamente na sua vida. Além disso, o contar algo que foi visto através dos meios ou o brincar de imitar personagens da mídia auxiliam a criança a entender aquilo que ainda não foi entendido.

Nesse processo, elas fazem uso da linguagem para revelar os aprendizados adquiridos. A linguagem utilizada pelas crianças no espaço escolar são apropriações de termos, expressões, imitações e enunciados divulgados pelos meios de comunicação. As crianças usam essas linguagens considerando sua importância no círculo do qual participam. Fazem uso com interesses definidos para chamar a atenção do outro, mostrar seu conhecimento, referendar com determinada expressão o seu desagrado ou afeto. São multiplicidades de saberes advindos de outros canais, difusos e descentralizados, mas que educam os pequenos. A criança experimenta, nesse aprendizado, a descontinuidade, a fragmentação e a simultaneidade que interferem no modo de pensar.

Se foi possível, através desta pesquisa, observar a presença da indústria cultural na escola é porque a representação do que é ser criança adquiriu contornos mais nítidos. A infância foi reconhecida como uma das etapas na vida do indivíduo. A escola de educação infantil – que se desenvolveu por necessidades sociais e econômicas – hoje se configura como um espaço organizado para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Um espaço destinado à infância, mas que precisa estar atento à cultura da criança, ou seja, ao modo como as ressignificação sua relação na sociedade. Uma infância que procura deixar de ser *infans*<sup>1</sup> e que necessita ser entendida no presente – sem desvinculá-la do seu passado. São crianças que falam e que constroem novos modos de ver seu tempo e espaço ao imprimir a sua marca e ao dar contornos próprios ao modo como percebem o mundo. Este mundo que mercantilizou a sua cultura, mas que, mesmo assim, introduziu as crianças em uma ampla rede de relações sociais e de conhecimento. Nesse sentido, é importante que a escola resgate seu legado, ou seja, considere sua importância de ser um espaço que ensina às crianças a leitura dos diversos sentidos sociais que circulam pela sociedade.

São sentidos que se não forem ensinados e compreendidos deixam marcas que não se extinguem e que imprimem nas crianças valores, modos de ser e de comportamento padronizados conforme os interesses da indústria cultural.

Portanto, considera-se que é fundamental que a escola possibilite uma formação crítica, que realize uma educação contra a adaptação e que ensine as crianças a refletir e a compreender sobre os padrões estabelecidos que circulam pelos meios. A educação é a produção de uma consciência verdadeira, é a formação crítica e emancipatória e a escola é o espaço que carrega consigo o legado dessas representações.

---

<sup>1</sup> Do latim (*infans, infantis*), aquele que não fala.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### LIVROS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar, 2<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, W.Theodor; MORIN, Edgar. **La industria cultural**. Trad. Susana Constante. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1967.

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola - revistando teorias, descortinando práticas**. São Paulo: Editora Pioneira, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BACCEGA, Maria Aparecida. Linguagens da comunicação. In: SOARES, Ismar de Oliveira (coord.). **Caminhos da educomunicação**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

BAUDELAIRE, Charles. **Œuvres complètes II**. Paris: Gallimard, 1976.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. Trad. Sergio Paulo Rouanet, São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Miceli, Silvia Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1987.

\_\_\_\_\_. **Sobre a televisão**. Trad. Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão adaptada por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2001.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos; conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

\_\_\_\_\_. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 3ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1997.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: SENAC, 2000.

COHN, Gabriel (org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis – para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.

DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1997.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, v.1 e 2.

FEILITZEN, Cecilia Von e BUCHT, Catharina. **Perspectivas sobre a criança e a mídia**. Trad. Patrícia Queiroz Carvalho – Brasília: UNESCO, SEDH/ Ministério da Justiça, 2002.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, P. & DUBY, G. (orgs.). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. 9ª reimpressão, São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES, Pedro Gilberto. **Tópicos de Teoria da Comunicação**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1995.

GOMES, Lisandra Ogg. **Televisão: problema ou desafio para a escola de educação infantil?** Curitiba, 2002. Monografia (Especialização em Organização do Trabalho

Pedagógico) – Setor Educação, Universidade Federal do Paraná.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HORKHEIMER, Max. **Teoria tradicional e teoria crítica**. Trad: Edgard Afonso Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha. São Paulo: Nova Cultural. 1991.

KHEL, Maria Rita. Imaginar e pensar. In: NOVAES, Adauto (org.) **Rede imaginária: televisão e democracia**. São Paulo, Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de e VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEITE, Mirian L.M. A infância no século XIX. In: FREITAS, Marcos Cezar. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

LESSARD-HÉBERT, Michele, GOYETTE, Gabriel e BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Trad. Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOREIRO, Robson e FONTE, Sandra Soares Della. **Indústria cultural e educação em tempos pós-modernos**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2003.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Quem manipula quem? Poder e massas na indústria da cultura e da comunicação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MATOS, Olgária. **A escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.

PANOFSKY, Erwin. **O significado nas artes visuais**. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1979.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **A Produção cultural para a criança**. 2ª ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, Série Novas Perspectivas, 1984.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Sintra/Portugal: Colares Editora, (s/d).

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente.** Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIGNATARI, Décio. **Informação, linguagem e comunicação.** São Paulo: Perspectiva, 1977.

\_\_\_\_\_. Simbologia do consumo. In: NOVAES, Adauto (org.). **Rede imaginária: televisão e democracia.** São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991.

PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

PUTERMAN, Paulo. **Indústria cultural: a agonia de um conceito.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (orgs.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte.** 2ªed., São Paulo: Cortez: fundação Carlos Chagas, 1998.

\_\_\_\_\_. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: **Simpósio educação infantil: construindo o presente.** Anais – Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

RÜDIGER, Francisco. A Escola de Frankfurt. In: HOHLFELDT, Antonio, MARTINO, Luiz C. e FRANÇA, Vera Veiga (orgs.). **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências.** Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados. 1995.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. **Muito além do jardim botânico.** São Paulo: Summus, 1985.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SODRÉ, Muniz e PAIVA, Raquel. **O império do grotesco.** Rio de Janeiro:MAUAD, 2002.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003.

WAJSKOP, Gisela. Atendimento à infância na França. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (orgs.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte.** 2ª ed., São Paulo: Cortez: fundação Carlos Chagas, 1998.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 2ª ed., São Paulo:



Cortez: fundação Carlos Chagas, 1998

ZILBERMAN, Regina (organização). **A Produção cultural para a criança**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

## PERIÓDICOS

ABRAMOVAY, Miriam e KRAMER, Sonia. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**, nº 9. Educação pré-escolar: desafios e alternativas. São Paulo: Papirus, 1987, p. 27-38 .

BACCEGA, Maria Aparecida. A construção do campo comunicação/educação: alguns caminhos. **Revista USP**. São Paulo, nº 48, dez./fev., 2000-2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, nº 2, jul./dez. 1997, p. 59-80.

\_\_\_\_\_, Problematização sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 20, mai/jun/jul/ago. 2002a, p. 83-94.

\_\_\_\_\_, O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, nº 1, jan./jun. 2002b, p.151-162.

KAPPEL, Maria D. B., CARVALHO, Maria Cristina e KRAMER, Sonia. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/ IBGE. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 16, jan/fev./mar/abr. 2001, p. 35-47.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 42, ago., 1982, p. 54-62.

\_\_\_\_\_. O papel da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 58, ago., 1986, p. 77-81.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, nº 22, jan./jun., 1997, p. 95-112.

RAMOS-de-OLIVEIRA, Newton. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. **Cadernos CEDES**. São Paulo, nº 54, agosto/2001, p. 19-27.

SANTOS, Milton. Da cultura à indústria cultural. **Folha de São Paulo**, 19 mar. 2000. Caderno Mais, nº 423, p. 18.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. Sobre a atualidade do conceito Indústria Cultural. **Cadernos CEDES**, nº 54. Indústria cultural e educação. CEDES: São Paulo, agosto/2001, p. 9-18.

## LEIS E DOCUMENTOS

ANEP - Associação Nacional de Empresas de Pesquisa – **Dados com base no Levantamento Sócio Econômico – 2000**. Disponível em: <<http://www.anep.org.br/m-arquivo.htm>> Acesso em: 21 ago. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 9.394 de 20 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNB/CEB 022/98.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil. Volume I**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação i n f a n t i l. Volume I e II**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2002**. Brasília : INEP, 2002.

UNESCO. **Os serviços para a criança de 0 a 6 anos no Brasil: algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas**. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Primeiros resultados CENSO 2000** . Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/brasil\\_em\\_sintese/](http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/)> Acesso em: 21 ago.2004.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Pesquisa de Orçamentos Familiares 2002-2003: primeiros resultados: Brasil e grandes regiões** / IBGE, Coordenação de Índices de Preços. Rio de Janeiro : IBGE, 2004.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Síntese dos Indicadores Sociais 2002** / IBGE, Departamento de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro:IBGE, 2003.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Síntese dos Indicadores Sociais 2004** / IBGE, Departamento de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro:IBGE, 2005.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Normas para apresentação de documentos científicos**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

## **APÊNDICE –1**

### **CRITÉRIOS DE OBSERVAÇÃO**

1) Perguntas utilizadas como parâmetros para as observações entre criança/criança, na sala de aula.

Quais são os meios de comunicação que as crianças mais falam? Sobre o que falam dos meios? Que opiniões têm sobre os meios de comunicação? Como descrevem situações, fatos, episódios observado nos meios? Relatam essas situações somente para os colegas ou pedem espaço para se colocar diante do grupo? Qual o envolvimento das crianças diante das conversas formais e informais sobre assuntos que a mídia traz; se envolvem, demonstram interesse, são indiferentes, outros? Qual o envolvimento das crianças em relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula; se envolvem com o assunto, demonstram interesse, são indiferentes? Sobre o que falam da mídia; propagandas, programas de auditório, novelas, desenhos? Há diferença no que meninas e meninos assistem, lêem, ouvem? Como meninas e meninos reagem diante das discussões? Diferenciam programas, músicas e revistas para cada gênero? Comentam sobre algo comprado a partir do que viram na mídia? Como mostram esse objeto para o grupo? Como se relacionam com o bem possuído; orgulho, satisfação, prazer, indiferença? Quais objetos os alunos levam para a sala; cds, vídeo, revistas, figurinhas? Levam brinquedos para a escola? São brinquedos industrializados? Como mostram seus brinquedos ou objetos pessoais para os demais? Que valor é dado ao objeto pessoal?

2) Perguntas utilizadas como parâmetros para as observações entre professor/criança, na sala de aula.

Que interferência – comentário, encaminhamento, discussões – a professora realiza quando a criança fala sobre algo que viu ou ouviu na mídia? A professora

ignora ou abre espaço para discussão sobre o que a criança colocou? Como a professora encaminha as discussões: deixa que cada um se coloque e procura questionar, instigar, pesquisar sobre o assunto, ou privilegia sua idéia e não dá importância para o assunto? Percebe-se a opinião da professora pautada no senso comum ou ela problematiza a situação com o intuito de fazer o grupo refletir e questionar sobre o assunto? A professora faz uso dos meios? Se faz, que critérios utiliza? Usa os meios somente para apresentar algo, como suporte para a aula, ou explica como foi elaborado o material que irá usar?

3) Perguntas utilizadas como parâmetros para a observação da escola.

A escola tem atividades planejadas para discussões sobre a mídia? Incentiva-se o uso dos meios nas aulas?

## APÊNDICE – 2

## MODELO DE QUESTIONÁRIO

Questionário:

1) Identificação:

a) Sexo:      feminino      ( )      masculino      ( )

b) estado civil: solteiro ( ) casado ( ) separado ( ) viúvo ( )

c) grau de parentesco com a criança: pais ( ) avós ( ) tios ( ) outros ( )

d) idade entre: 18 a 23 anos ( ) 24 a 28 anos ( ) 29 a 33 ( )  
33 a 37 ( ) 37 a 41 anos ( ) mais de 42 anos ( )

e) formação escolar:

analfabeto	( )	1ª a 4ª série incompletos	( )
1ª a 4ª série completos	( )	5ª a 8ª série incompletos	( )
5ª a 8ª série completos	( )	2ª grau incompleto	( )
2ª grau completo	( )	curso superior incompleto	( )
curso superior completo	( )		

f)Profissão:

2) Por favor responda com atenção as perguntas abaixo:

a) Quantos filhos você tem?

( )1      ( )2      ( )3      ( )4      ( )5      ( )mais de 6

b) Assinale entre objetos citados abaixo aqueles que você tem em sua casa?

( ) rádio ( ) televisão ( ) telefone  
( ) jornal ( ) jogos eletrônicos ( ) revista  
( ) cd ( ) telefone celular ( ) computador com Internet  
( ) vídeo cassete ( ) DVD ( ) computador

c) Dentre os itens citados abaixo, qual é o mais usado na sua casa? Numere de acordo com a ordem de importância:

( ) rádio ( ) televisão ( ) telefone  
( ) jornal ( ) jogos eletrônicos ( ) revista  
( ) cd ( ) telefone celular ( ) computador com Internet  
( ) vídeo cassete ( ) DVD ( ) computador

d) Por qual destes itens seu filho ou filha mostra preferência? Numere de acordo com a ordem de importância:

( ) rádio ( ) televisão ( ) telefone  
( ) jornal ( ) jogos eletrônicos ( ) revista  
( ) cd ( ) telefone celular ( ) computador com Internet

☐ vídeo cassete                      ☐ DVD                      ☐ computador

e) Você acha que para seu filho/a os meios de comunicação:

☐ divertem                      ☐ ensinam                      ☐ divertem e ensinam

f) Você percebe mudança de comportamento depois que seu filho/a usa algum meio de comunicação?

☐ sim                      ☐ não

g) Qual mudança você observa. Seu filho/a:

☐ acredita no que viu e ouviu                      ☐ quer discutir sobre o que viu e ouviu

☐ duvida do que viu e ouviu                      ☐ ignora o que viu e ouviu

☐ fica agitado                      ☐ outra. Qual? \_\_\_\_\_

h) Você percebe que após o uso de algum meio de comunicação seu filho/a tem maior desejo em consumir?

☐ sim                      ☐ não

i) Você compra objetos que seu filho/a viu pelos meios de comunicação?

☐ sim                      ☐ não

j) Você está presente quando seu filho/a usa algum meio de comunicação?

☐ sim                      ☐ não

l) Você faz alguma restrição ao uso que seu filho/a faz dos meios?

☐ sim                      ☐ não

m) Seu filho/a confia nos meios de comunicação?

☐ sim. Qual? \_\_\_\_\_

☐ não. Qual? \_\_\_\_\_

☐ às vezes. Quais? \_\_\_\_\_

n) O seu filho/a aprende pelos meios de comunicação?

☐ sim                      ☐ não

o) Quem você acha que ensina mais ao seu filho/a?

☐ escola                      ☐ meios de comunicação                      ☐ família                      ☐ Igreja

p) A escola deve trabalhar com os meios de comunicação?

☐ sim                      ☐ não

q) Se possível, dê sua opinião sobre os meios de comunicação:

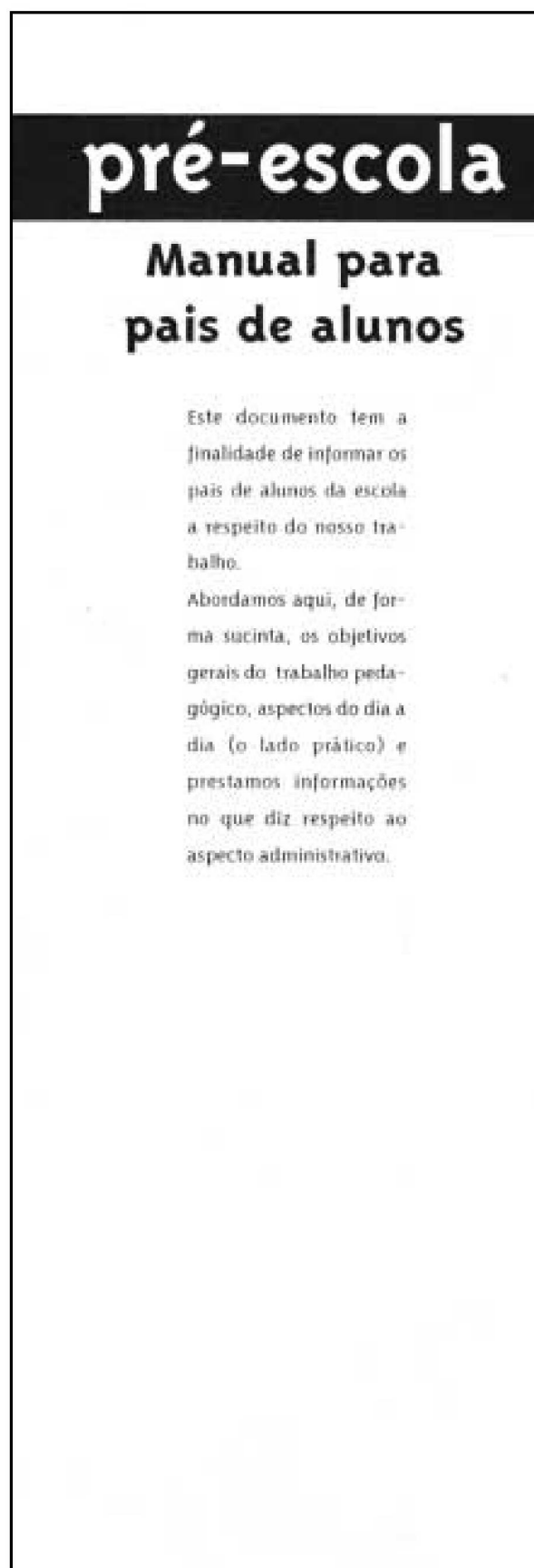
## **APÊNDICE – 3**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Entrevista:

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Formação escolar:
- 4) Tempo de exercício no magistério:
- 5) De que modo você percebe a relação dos seus alunos com os meios?
- 6) Você acha ser possível aprender pelos meios? O quê?
- 7) Você observa interferências dos meios na fala e no modo de agir das crianças, na sala de aula? Como?
- 8) Em quais momentos elas falam sobre os meios?
- 9) O que você mais observa quando as crianças falam sobre o que viram nos meios? Ficam espantadas; falam com entusiasmo; se interessam pelo assunto?
- 10) Quando as crianças falam sobre mídia, você abre ou não espaço para discussões?
- 11) Você faz uso dos meios nas suas aulas? Como?
- 12) Há interação entre alunos e professores quando conversam sobre mídia?  
Como ocorre?
- 13) Você teria interesse em fazer um curso de capacitação para uso dos meios na sala de aula?
- 14) Qual sua opinião sobre os meios de comunicação?

## ANEXO: MANUAL PARA OS PAIS DA ESCOLA PARTICULAR





## objetivos gerais

Destacamos, entre os pontos que julgamos fundamentais no nosso trabalho com as crianças, em primeiro lugar, o *trabalho cooperativo*. Acreditamos firmemente que o espírito cooperativo deve ser incentivado e desenvolvido nas crianças, como um valor básico para a formação dos indivíduos conscientes de seu papel na sociedade e também como elementos de um todo, sensíveis ao próximo e buscando no trabalho conjunto uma harmonia produtiva.

2 Nas atividades de cada grupo o professor deve proporcionar experiências que levem à percepção da força do trabalho em grupo. Consideramos que sem o espírito de cooperação os projetos das turmas são frustrados e as atividades não cumprem seu objetivo. Nas propostas de trabalhos que surgem de sugestões das crianças, no lanche coletivo, nas brincadeiras em grupo, nos projetos que se desenvolvem com a participação de todos, experimentamos diariamente o "gostinho" do trabalho feito com a ajuda e a participação de todos. E o negócio não é mesmo — pelo menos aqui — "levar vantagem". É importante reconhecer que cada um tem suas particularidades, seus gostos, suas idéias e vontades, e é necessário respeitar isso para um trabalho em grupo. É fundamental abrir mão da competição em todos os momentos.

Da forma como concebemos o trabalho pedagógico na ——— é prioritário que o grupo e o professor reconheçam que cada aluno está em processo de construção, com características emocionais e intelectuais próprias. Acompanhando esse processo de crescimento de cada um, propomo-nos a oportunizar a conquista de uma *autonomia* do indivíduo. Autonomia como garantia de uma atitude de independência da criança, como vontade de conhecer, descobrir, mas também uma atitude de respeito aos interesses do grupo, às regras por ele estabelecidas, aos "combinados" que regem o trabalho em grupo. Assim é, portanto, construído o equilíbrio necessário entre a *liberdade e disciplina* para se chegar a um trabalho produtivo e criativo.

A forma de que nos utilizamos para garantir a busca de uma autonomia num nível intelectual é a ênfase dada à pesquisa, à experimentação, à argumentação: meios para se chegar ao conhecimento, para se descobrir o mundo.

Além destas, é também objetivo da escola trabalhar com alguns valores que fazem parte do dia a dia dentro da ———. São valores que procuramos ressaltar no trabalho com as turmas de modo a desen-

volver o respeito às pessoas, a defesa do ambiente e da natureza, o combate a preconceitos de toda natureza, o não incentivo ao consumismo desenfreado.

Outro aspecto merece também destaque dentro de nossas atividades: a ausência de festas comemorativas ou demonstrativas, ligadas às datas. Estas serão enfocadas com os alunos sempre que possam ser lembradas como fonte de trabalho nas turmas ou que surjam de necessidades trazidas pelas crianças.

A escola não adota qualquer forma de ensino religioso, considerando que cabe à família definir a orientação religiosa para seus filhos. Na medida em que questões religiosas são trazidas pelas crianças, procuramos informar acerca das diversas formas de vivência religiosa e garantir que todas elas sejam respeitadas.

## rotina da escola

3 **Entrada** O horário de início das atividades é previsto para as 13:45 h., porém, a partir das 13:25 h. estará aberto o portão para que os pais levem as crianças até sua sala ao encontro do professor. É importante que a criança chegue dentro do horário previsto para entrada para que não perca as primeiras atividades da tarde nem prejudique o andamento das atividades da turma. A criança que chegar após as 14:00 h. será conduzida à sala pela recepcionista (procure evitar).

**Saída** Às 17:45 h. abre-se o portão para que os pais apanhem seus filhos na sala e os professores acompanham as crianças nas salas por mais 10 minutos. Após este período a escola não possui estrutura para dar atendimento específico às crianças, que normalmente estão cansadas e com fome, querendo ir para casa. Solicitamos especial atenção dos pais quanto à questão horários, pois não é conveniente permanecer na escola fora desses prazos.

Solicitamos aos pais que só venham buscar seus filhos antes do horário previsto se for absolutamente necessário, e que procurem comunicar sua intenção com antecedência. Na última meia hora de trabalho as crianças não devem ser retiradas da sala, pois isto, além de desorganizar a atividade, promove certa instabilidade nas demais crianças que passam a ficar inseguras com a rotina e os horários.

**Segurança** Quando houver necessidade de terceiros retirarem seus filhos da escola, deverá ser enviada uma autorização pela caderneta e, se possível, um contato telefônico.

Por ocasião da matrícula é preenchido um questionário com informações relativas a telefones para contato com os pais, à saúde, atendimento médico, hospitalar, familiares que possam atender a criança na ausência dos pais. Solicitamos que esses dados sejam atualizados na secretaria quando passarem por qualquer modificação no decorrer do ano.

Ainda no que se refere à segurança das crianças, solicitamos que seja feita uma comunicação à escola no caso de doenças infecto-contagiosas para que fiquemos alertas em relação a quaisquer sintomas.

**Faltas** Solicitamos aos pais que comuniquem a escola acerca de faltas por dias seguidos por motivos familiares e/ou de doença.

**Adaptação** O início do ano ou a entrada da criança na escola revela-se, às vezes, bastante difícil (até para alguns pais). É um período em que a relação pais/escola deve ser especialmente estreita, até informal, para que se possa garantir a confiança mútua necessária. Em relação aos alunos muito pequenos (especialmente os da faixa de 2 e 3 anos), a fase de adaptação implica na presença inicial dos pais na escola. As crianças deverão ficar menos tempo na escola, o que irá sendo ampliado gradativamente (para o Maternal e alunos novos ver anexo no final).

**Lanche** A criança traz de casa seu lanche que deve ser simples e bastante saudável sendo aconselhável dar preferência a frutas, bolachas simples, sanduíches, leite, sucos naturais. Temos algumas regras que pedimos sejam respeitadas por todos: nada de refrigerantes, de salgadinhos "sintéticos" (tipo cheesitos, baconzitos, etc.), nada de balas, doces, pirulitos, chicletes, chocolates.

Pedimos aos pais, também, o cuidado para que as crianças não cheguem à escola tomando sorvetes, distribuindo balas aos amigos, etc., etc...

Na pré-escola o horário de lanche é muito aproveitado pelos professores, que trabalham desde o espírito cooperativo até noções matemáticas. Muitas vezes o lanche é "comunitário", promovendo-se trocas.

**Avaliação** A avaliação dos alunos da pré-escola é feita sistematicamente pelo professor, tendo como base o planejamento da turma e, ao final dos bimestres, são realizados relatórios que contêm observações do trabalho geral com a turma, do grupo e de cada criança (exceção feita ao 3º bimestre, quando só haverá o relato sobre o grupo).

Durante o período pré-escolar o aluno não pode ser considerado aprovado ou reprovado. Sua colocação em termos da turma que deverá frequentar é feita em função da sua idade; sua maturidade e de toda a avaliação realizada durante o ano. O fundamental é observar onde o seu trabalho poderá ser mais produtivo, onde a criança pode estar melhor integrada, tanto intelectual quanto emocionalmente.

**Uso da Caderneta** Como parte do material escolar está incluída a caderneta que deve ser usada diariamente. Comunicados emitidos pela escola e carnês de pagamento também são colocados dentro da caderneta e sua consulta sistemática facilitará o acompanhamento da vida escolar da criança.

Sempre que for necessário, enviem avisos à escola ou ao professor através da caderneta, que é examinada diariamente no início do período.

**Reuniões e contatos** Para acompanhamento do desenvolvimento das crianças, a escola promove reuniões bimestrais por turma e procura contatos mais frequentes com os pais sempre que necessário. Consideramos fundamental o estreitamento da relação escola/pais e solicitamos que também nos procurem sempre que sentirem ser isso importante.

Os professores têm contato diário com a coordenação através de reuniões (semanais) e acompanhamento informal nas salas e no pátio. Todos os dias, portanto, passam-se informações, discutem-se os assuntos mais urgentes. Em função disso, e também porque os professores têm o seu horário na escola dedicado ao trabalho com as crianças, solicitamos aos pais que não procurem diretamente o professor nos horários de entrada e saída, para conversas longas. Nestes horários o professor deve dar atenção à turma e os alunos ficarão sem atendimento se o professor estiver conversando. Os recados necessários devem ser enviados através da caderneta do aluno ou, quando isto não for possível, os assuntos urgentes podem ser comunicados à coordenação, que os repassará aos professores. Os professores estarão à disposição dos pais nas reuniões bimestrais e quando esse encontro não puder esperar, outros contatos poderão ser marcados através da coordenação para alguma conversa extra.

Sempre que o assunto não for urgente pedimos que procurem marcar horário. Desta forma fica mais tranquilo e organizado o nosso trabalho, bem como mais ágil para os pais.

**Aniversários** Quando os pais julgarem importante comemorar o aniversário das crianças na escola, isto



é viável, porém dentro das regras estabelecidas uma vez que o número de aniversários tende a ser grande.

Os aniversários serão festejados, por turma, mensalmente, num único dia, na última sexta-feira de cada mês. Para que isso seja viável, é necessário que haja uma comunicação prévia à escola, que qualquer programação extra seja discutida antes com a coordenação, que não tragam "lembranças" (tipo bexigas, chapéus, pirulitos, etc.) e que a simplicidade seja a tônica, inclusive nos "comens e bebes": só um bolo, suco e um salgado. Não deverão ser enviados convites nem presentes, pois na verdade o que ocorre na escola é uma "comemoração" simples com os amigos, com a presença no máximo dos pais, que devem vir no horário do recreio. Acreditamos que grandes festas de aniversário não cabem no ambiente escolar e que se o espírito for outro a festa deve ser caseira, ao estilo pessoal de cada família.

**6** **Uniforme / Roupas Diárias** O uso obrigatório do uniforme foi estabelecido como forma de proporcionar maior economia e praticidade no que se refere à vestimenta da criança. Solicitamos, porém, que seja enviada mais uma muda de roupa na sacola da criança para o caso de haver necessidade de trocá-la na escola. É importante que as peças do uniforme conttenham o nome da criança.

**Achados e Perdidos** As crianças "perdem" seus objetos pessoais na escola. A menos que os uniformes, lancheiras, mochilas, etc., tenham seus nomes, dificilmente podemos identificar o dono do objeto esquecido na escola. Temos uma caixa, o "depósito" dos achados e perdidos onde os pais devem verificar, sempre que possível, se não há algum de seus pertences. Adotamos o sistema de doação desses objetos a uma instituição por ocasião do final de cada semestre.

**Condução** A escola não possui sistema de condução escolar. Existe uma empresa particular que faz o transporte de alunos interessados, independentemente da escola.

**Brinquedos na Escola** Sem procurar estimular a vinda do brinquedo de casa, ao contrário, uma vez que frequentemente criam-se, assim, situações difíceis, mas também dando oportunidade da criança compartilhar o que é seu com os amigos, foi instituída a quarta-feira como "dia do brinquedo na escola".

Caso a criança manifeste o desejo de trazer um brinquedo seu para a escola, deve fazê-lo somente

neste dia e ainda com a observação dos pais no sentido de auxiliá-la a selecionar algum bem simples e que possa ser utilizado pelo grupo sem restrições. A preferência é por jogos, bonecos, etc., enquanto outros não são aconselháveis ou por serem sofisticados, ou por possibilitarem acidentes (tipo skate, patins, etc.).

Lembramos ainda que a "novidade" que o professor pede ou sugere na "roda" para que as crianças tragam para a escola, e que pode fazer parte das atividades de sala, não é nem deve ser o brinquedo, mas algo diferente ou interessante para ser analisado com o grupo.

**Material Escolar** A escola adota o sistema de compra de material para o trabalho do ano e a cobrança dos pais. A taxa cobrada inclui o material a ser utilizado nas atividades da escola: papéis (cartolina, sulfite, papel-jornal, kraft, tigre, de seda, lustro, creative, etc.), cola, tesouras, fitas adesivas, lápis, giz, jogos, angila, tintas, barbantes, purpurina, agulhas, lã, material para confecção de massa de modelagem, máscaras, painéis, cartazes e material de higiene.

No material escolar está incluída a caderneta que deve ser usada diariamente. Observem, todos os dias, se as crianças estão levando algum recado ou circular. Sempre que for necessário, enviem avisos à escola ou ao professor através da caderneta.

A taxa é semestral — no ato da matrícula paga-se o 1º semestre e no mês de julho, o 2º semestre.

## informações administrativas

**Horário** O horário de funcionamento da Secretaria da escola é das 9:30 às 12:30 h. e das 13:30 às 17:30 h.

**Mensalidade** A escola cobra uma anuidade, dividida em 12 parcelas — de janeiro a dezembro.

**Prazos e multas** O vencimento das parcelas é sempre no dia 05 de cada mês. Em caso de atraso, será cobrada multa de 2% mais a correção mensal. Além disso perde-se qualquer desconto com que tivesse sido beneficiado no carnê.

7

## anexo: para pais de alunos novos na pré-escola

**Adaptação à escola** Em geral, na primeira experiência escolar da criança, a adaptação não costuma ser imediata. A criança leva alguns dias para sentir-se à vontade no ambiente e com confiança em relação à professora e outros adultos. Os pais, muitas vezes, sofrem também com a separação e nem sempre conseguem a firmeza necessária para facilitar o processo do seu filho.

Assim, a escola entra como facilitadora desta situação, dando algumas "dicas" e impondo até alguma sistematização:

- \* não "fuja" de forma alguma – avise seu filho que você vai sair e que voltará logo;

8

- \* não "ameace" sair e volte atrás. Uma vez decidido, dê-lhe um beijo e retire-se. Ele ficará chorando, mas, prometemos, será bem atendido e o choro será mais rapidamente superado (e, portanto, o sofrimento também) se houver firmeza de sua parte;

- \* a adaptação para os alunos da primeira turma (e dos alunos novos da segunda turma) será feita de acordo com o seguinte esquema:

Algumas crianças têm mais facilidade para adaptar-se rapidamente e outras não. Assim, o mais adequado é que o contato com a professora e coordenação seja estreito nos primeiros dias, para que se possa pensar em estratégias específicas (se o período de adaptação deve ser mais longo, se a criança já deve permanecer mais tempo na escola ou ainda não, como tem reagido, etc.).

1ª semana	Horário de permanência na escola	Atitude
1º dia	das 13:45 às 16:00 horas	O pai ou a mãe deverá ficar na escola junto com a criança.
2º dia	das 13:45 às 14:30 horas	A criança ficará sozinha na escola. Os pais devem deixá-la rapidamente, com firmeza, e voltar no horário combinado.
3º dia	das 13:45 às 15:00 horas	
4º e 5º dias	das 13:45 às 15:30 ou 16:00	